

Валерия Мухина

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ – РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ*

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

Дошкольный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения.

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

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

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

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

* 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].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И. Никитин. Воспоминания о детстве

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

Н. Гумилев. Детство

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

Б. Окуджава

Воспитания без участия в нем самого
ребенка не существует.

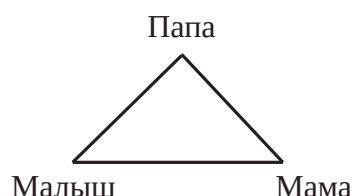
Я. Корчак

1. Особенности общения

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Кирилл, не смей!

А чего он долго смотрит?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* *Интериоризация* [от лат. interior внутренний] – перенесение внешней социальной функции внутрь.

** *Экстериоризация* – вынесение вовне результатов умственных процессов, осуществляемых во внутреннем плане.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Общение со взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в нравственном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. Если ребенок до школы имеет развитое чувство ответственности за самого себя, за свое поведение, то с этим чувством ответственности он придет и в свой класс.

Постепенно ребенок научается отождествлять (идентифицировать) себя со сверстниками, с которыми он был объединен в дошкольном учреждении, но вновь соединяется в школе. Отождествление детей друг с другом не только как мальчиков и девочек, но и как сверстников постепенно создает чувство ответственности: сначала «за нашу группу», затем «за весь наш класс».

За период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях со взрослыми и детьми. Ребенок осваивает правила адекватного лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами.

Учитель начальных классов осведомлен о потенциале достижений ребенка в умственном отношении и об особенностях личностей детей, приходящих в школу, в свой первый класс [4]. Эти же знания не помешают и детскому психологу.

2. Умственное развитие

Практическое овладение языком и осмысленность речи. Становясь более самостоятельными, дети дошкольного возраста выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

Развитие словаря и грамматического строя речи. На протяжении дошкольного периода продолжает расти словарный запас ребенка. По сравнению с ранним детством словарь ребенка-дошкольника увеличивается, как правило, в три раза. При этом рост словарного запаса непосредственно зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные особенности здесь наиболее заметны, чем в любой другой области психического развития.

Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. Само по себе увеличение словарного состава не имело бы большого значения, если бы ребенок параллельно не овладевал умением сочетать слова в предложении по законам грамматики. В период дошкольного детства усваивается морфологическая система родного языка, ребенок практически осваивает в основных чертах типы склонений и спряжений. В то же время дети овладевают сложными предложениями, соединительными союзами, а также большинством распространенных суффиксов (суффиксами для обозначения пола детенышей животных и т. д.).

В дошкольном возрасте дети начинают необычайно легко образовывать слова, менять их смысл, добавляя различные суффиксы.

3, 5, 20. Женья: Я мишурльчик, а ты медведь.

Отец: А если я лев, то ты кто?

Женья: Левунчик.

В дальнейшем игра шла так: отец ставил вопросы, а сын отвечал. Вот несколько словообразований: «Тигр – тигричик маленький; слон – я был слонишка;

крокодил – я крокодильчик; олень, а я оленьчик; лошадь – жеребенок маленький; корова – я был телка, я был маленькая корова; свинья – поросенок; собака – я был маленькая собачка; зебра – я был маленький зеберчик; лось – лосик маленький; жирафа – жираф-чик; кролик – кроличек; змея – змейка; таракан – тараканчик; муха – тоже муха; жук – я был бы комар». (По материалам А.Н. Гвоздева.)

Языковое поведение ребенка в данном случае показывает, что за словом он видит реальный предмет. Так, если взрослая особь – большое животное (лось), то его детеныш меньше, поэтому «лосик», но если взрослая особь – небольшое животное (муха), то его детеныш «тоже муха», то есть такое же маленькое животное, поэтому нужда в уменьшительном суффиксе пропадает.

Усвоение языка определяется активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность проявляется при словообразовании и словоизменении. Именно в дошкольном возрасте обнаруживается чуткость к языковым явлениям.

Наряду с ориентировкой на смысл слов, на обозначаемую словами действительность дошкольники обнаруживают большой интерес к звуковой форме слова независимо от его значения. Они с увлечением упражняются в сочинении рифм.

Пятилетний мальчик с восторгом подбирает рифмы, подобные вот этой: «Урок, курок, карак, барак, карам, барам, кулям, малям». Содержание сочиняемых «виршей» отодвигается на второй план, ребенка интересуют сами рифмы. Он рифмует, играя:

Повар жил один далекий,
Повариху он кормил.
Там, та-там, та-там, калекий,
Ри-ри-ри-ха он поил.

Чрезвычайная активность ребенка по отношению к языку лишь выливается в форму рифмы, однако это далеко еще не поэтическое творчество.

Ориентировка на звуковую форму слов выражается не только в стихосложении. Уже младшие дошкольники начинают изменять слова, учитывая их исходную форму. В зависимости от того, как ребенок произносит слово в именительном падеже, он будет изменять это слово и по остальным падежам. Произнося слово «ограда», например, ребенок изменяет его по первому склонению, а произнося это слово как «оград» – по второму.

У старших дошкольников уже не встречается случаев двойного склонения. Появление у детей ориентировки на звуковую форму слов способствует усвоению морфологической системы родного языка.

К началу школьного возраста ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, что усваиваемый язык становится для него действительно родным.

Ориентировка как на смысловую, так и на звуковую сторону языка осуществляется в процессе его практического применения, и до известного момента нельзя говорить об осознанности речи, что предполагает усвоение соотношения между

звучанием слова и его значением. Однако постепенно развивается языковое чутье и происходит связанная с ним умственная работа.

Достаточная осмысленность речи появляется у дошкольников только в процессе специального обучения.

Развитие фонематического слуха. Фонематический слух формируется у ребенка на основе непосредственного речевого общения. Уже к концу раннего детства дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга хотя бы только одним звонким или глухим, твердым или мягким звуком. Таким образом, первичный фонематический слух оказывается достаточно развитым очень рано. Однако производить звуковой анализ слова, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове ребенок не умеет и к концу дошкольного возраста. Речевое общение не ставит перед ним такие задачи. Поэтому ребенок пяти-шести лет затрудняется дать анализ простейших слов, содержащих, например, три звука (мак, сыр, дом, кит). Обучение детей звуковому анализу слова показало, что при определенных условиях даже младшие дошкольники могут выделять первый и последний звуки в слове, а для детей 5-6 лет эта задача не представляет сколько-нибудь значительных трудностей. При анализе звукового состава слова ребенок начинает произносить его особым образом – с интонационным выделением того звука, который затем должен быть назван отдельно. Например, слово «морж» дети произносят «м-м-морж», если им нужно выделить первый звук, и «морж-ж-ж», если стоит задача выделить последний звук. Начиная с 5-6 лет, дети могут производить полный звуковой анализ слова, если они овладевают приемом подчеркнутого произношения отдельных звуков. Такой прием позволяет детям свободно ориентироваться в звуковом составе слова. Так, например, на занятиях в группе детского сада Шура разбирает у доски слово «слон». Интонируя, он правильно называет первый и второй звуки, но, когда доходит до третьего звука, кто-то подсказывает: «а». Мальчик поворачивается к группе и говорит: «Нет, не а, а о. Если бы а, то было бы слан, а тут слон». Таким образом, ребенок дошкольного возраста может научиться произносить слова с целью выявления звукового состава, отказываясь при этом от сложившихся в общении привычных форм произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слова способствует успешному овладению чтением и письмом.

Осознание словесного состава речи. В отличие от практического овладения речью, которое в дошкольном детстве идет весьма успешно, осознание самой речевой действительности (как действительности, самостоятельно существующей) и осознание словесного состава речи значительно отстает. Долгое время в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов. Но для овладения грамотой ребенку необходимо научиться осознавать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой реальную ситуацию.

В том случае, если ребенок начинает читать, он начинает осознавать и словесный состав речи. Однако при стихийном формировании способность к осознанию словесного состава речи складывается чрезвычайно медленно. Значительно ускоряет формирование этой способности специальное обучение, благодаря которому к концу дошкольного возраста дети начинают четко вычленять слова в предложении.

Развитие функций речи. Коммуникативная функция. Одна из основных функций речи, развивающихся в дошкольном возрасте, – коммуникативная функция, или функция общения. Уже в раннем детстве ребенок пользуется речью как средством общения. Однако он общается лишь с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены взрослые и сам ребенок. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи. Эта речь представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определенные требования.

Ситуативная речь вполне ясна собеседникам, но обычно непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Ситуативность может быть представлена в речи ребенка многообразными формами. Так, например, типичным для ситуативной речи является выпадение подразумеваемого подлежащего. Оно по большей части заменяется местоимением. Речь так и пестрит словами «он», «она», «они», причем по контексту невозможно установить, к кому (или к чему) эти местоимения относятся. Точно так же речь изобилует наречиями и словесными шаблонами, которые, однако, вовсе не уточняют ее содержания. Указание «там» выступает, например, как указание по форме, но не по существу.

Партнер ребенка по диалогу ждет от него ясной, выразительной речи, требует построения речевого контекста, более независимого от речевой ситуации. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Постепенно он вводит вместо бесконечно повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. У старших дошкольников, когда они пытаются что-то рассказать, появляется типичная для их возраста речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение («она», «он»), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным: «Она (девочка) пошла»; «Она (корова) забодала»; «Он (волк) напал»; «Он (шар) покатился» и т. д. Это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно.

По мере расширения круга общения и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает контекстной речью. Контекстная речь достаточно полно описывает ситуацию, с тем чтобы она была понятной без ее непосредственного восприятия. Пересказ книг, рассказ об интересном факте или описание предмета не могут быть поняты слушателем без вразумительного изложения. Ребенок начинает предъявлять требования к самому себе и пытается следовать им при построении речи.

Овладевая законами построения контекстной речи, ребенок не перестает пользоваться ситуативной речью. Ситуативная речь не является речью низшего ранга. В условиях непосредственного общения ею пользуется и взрослый. Со временем ребенок начинает все более совершенно и к месту пользоваться то ситуативной, то контекстной речью в зависимости от условий и характера общения.

Контекстной речью ребенок овладевает под влиянием систематического обучения. На занятиях в детском саду детям приходится излагать более отвлеченное

содержание, чем в ситуативной речи, у них появляется потребность в новых речевых средствах и формах, которые дети усваивают из речи взрослых. Ребенок дошкольного возраста в этом направлении делает лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие контекстной речи происходит в школьном возрасте.

Особым типом речи ребенка является объяснительная речь. В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность объяснить сверстнику содержание предстоящей игры, устройство игрушки и многое другое. Часто даже незначительное недопонимание приводит к взаимному неудовольствию говорящего и слушателя, к конфликтам и недоразумениям. Объяснительная речь требует определенной последовательности изложения, выделения и указания главных связей и отношений в ситуации, которую собеседник должен понять.

Планирующая функция. Мы уже знаем, что на протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его практического поведения. В этом заключается вторая функция речи. Выполнять эту функцию речь начинает в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка.

Мышление ребенка в раннем детстве включено в его практическую предметную деятельность. Что касается речи, то она в процессе решения задач выступает в виде обращений к взрослому за помощью. К концу раннего детства в речи детей, взявшихся за разрешение какой-либо задачи, появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Частично это восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, частично – слова, обозначающие действия и их результаты (например, ребенок берет молоток, стучит и комментирует свои действия следующим образом: «Тук-тук... забил. Вова забил!»).

Речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому, называется эгоцентрической речью. На протяжении дошкольного возраста эгоцентрическая речь изменяется. В ней появляются высказывания, не просто констатирующие то, что делает ребенок, а предвещающие и направляющие его практическую деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль ребенка, опережающую практическое поведение. Ближе к старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь встречается реже. Если ребенок в это время ни с кем не общается, чаще всего он выполняет работу молча. Это не значит, однако, что его мышление перестает протекать в речевой форме. Эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю речь и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Эгоцентрическая речь является, таким образом, промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка.

Знаковая функция речи. Как уже было показано выше, в игре, рисовании и других видах продуктивной деятельности ребенок открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов.

Развитие речи, ее образно-знаковой функции, не может быть понято вне соотношения с развитием других знаковых форм. В игре ребенок открывает знаковый смысл предмета-заместителя, а в рисовании – знаковый смысл графических построений. Одновременное называние одним словом-наименованием отсутствующего предмета и его заместителя или предмета и графического построения насыщает значение слова знаковым смыслом. Знаковый смысл постигается в предметной деятельности (ребенок постепенно овладевает функциональным назначением

предметов), слово, оставаясь одним и тем же в своем наименовании, меняет свое психологическое содержание. Слово выступает как своеобразный знак, используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами словесного обозначения.

На этапе развития знаковой функции в дошкольном возрасте ребенок интенсивно продвигается в пространство знаковых замещений объективных природных и собственно человеческих реалий. Знаковая функция речи – ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

Через овладение знаками ребенок начинает соответствовать уровню знакового развития цивилизации, становится современником своего века.

Экспрессивная функция речи. Генетически самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным, – экспрессивная функция. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функцию речи, окрашивая ее коммуникативную и все остальные стороны.

Экспрессивная функция сопутствует всем видам речи, начиная от автономной (речи для себя).

В дошкольном возрасте, особенно в возрасте трех-четырёх лет, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им особую окраску и выразительность. Маленький ребенок еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захватившего его чувства.

4, 0, 0. Руди, действуя молотком, старательно пытался прибить гвоздем к палке флажок из материи. Гвоздь не вбивался, несмотря на многократные попытки ребенка. И вот Руди, всхлипывая и не переставая вбивать гвоздь, произносил следующие слова: «Да что ж это такое? Да что же это такое? Опять выпал! Да что же это за безобразие...» Слезы, всхлипывания и перерыв в работе. «Ведь это прямо безобразие!» – плаксиво восклицал он, опять начинал забивать, но так же неудачно. Тогда со страданием в голосе он восклицал: «Ведь это невозможно терпеть! Это прямо невозможно терпеть!» Ревел и вновь начинал стучать молотком. (По материалам Н.Н. Ладыгиной-Котс.)

Мы видим, как автономная речь ребенка пронизывается его эмоциями по поводу неудачных действий.

Общаясь с другими людьми, ребенок в речи проявляет свое эмоциональное отношение к тому, о чем он стремится рассказать, или к самим участникам общения. Экспрессивная функция пронизывает не только невербальные формы общения, но и влияет на построение речи ребенка. Эта особенность детской речи делает ее весьма выразительной.

Эмоциональная непосредственность детской речи с приятностью принимается окружающими ребенка взрослыми. Для хорошо рефлексующего малыша это может стать средством воздействия на взрослых. Однако «детскость», нарочито демонстрируемая ребенком, не принимается большинством взрослых, поэтому ему приходится совершать над собой усилие – контролировать себя и быть естественным, а не демонстративным.

Сенсорное развитие. Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка, – когда совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи – слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков. Значительно совершенствуется у детей умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий и разделяющие их промежутки времени.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны – усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

Сенсорные эталоны и их усвоение дошкольниками. Уже в раннем детстве у ребенка накапливается определенный запас представлений о разнообразных свойствах предметов. Отдельные представления начинают играть роль образцов, с которыми ребенок сравнивает свойства новых предметов в процессе их восприятия.

В дошкольном возрасте происходит переход от применения таких предметных образцов, являющихся результатом обобщения собственно сенсорного опыта ребенка, к использованию общепринятых сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях свойств и отношений. Они возникли в ходе исторического развития человечества и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливают и обозначают соответствующие свойства и отношения. Так, при восприятии формы эталонами служат представления о геометрических фигурах (круге, квадрате, треугольнике и др.), при восприятии цвета – представления о семи цветах спектра, белом и черном цветах. В природе существует бесконечное разнообразие красок и форм. Человечество сумело их упорядочить, свести к немногим типичным разновидностям, что дает возможность воспринимать окружающий мир как бы сквозь призму общественного опыта. Любой цвет можно определить либо как оттенок одного из цветов спектра (темно-красный), либо как результат их сочетания (желто-зеленый), либо, наконец, как промежуточный между черным и белым (серый). Точно так же форму любого предмета можно либо свести к определенной геометрической фигуре (овал, прямоугольник), либо обозначить как сочетание нескольких таких фигур, определенным образом расположенных в пространстве (например, снеговика можно изобразить с помощью окружностей, расположенных одна над другой). И дело тут не только в словесных обозначениях: мы именно воспринимаем свойства предметов как разновидности и сочетания знакомых нам образцов.

Каждый вид эталонов представляет собой не просто набор отдельных образцов, а систему, в которой разновидности данного свойства расположены в той или иной последовательности, так или иначе сгруппированы и различаются по строго определенным признакам.

Усвоение дошкольниками сенсорных эталонов начинается с ознакомления с отдельными геометрическими фигурами и цветами (в соответствии с программой

детского сада или в домашних условиях). Такое ознакомление происходит главным образом в процессе овладения разными видами продуктивной деятельности. Даже в тех случаях, когда ребенка специально не обучают выделять разновидности свойств, соответствующие общепринятым эталонам, рисуя, конструируя, выкладывая мозаику, занимаясь аппликацией, дошкольник имеет дело с материалами, содержащими необходимые образцы. Так, рисуя, ребенок пользуется красками разных цветов; конструируя, он пользуется треугольными, прямоугольными, квадратными элементами разной величины; в мозаиках, материалах для аппликации представлены разноцветные кружки, треугольники, квадратики и т. д. Когда взрослые помогают ребенку в выполнении рисунков, построек, они называют основные формы и цвета.

Усвоение сенсорных эталонов, так же как и формирование любых представлений о свойствах предметов, происходит в результате действий восприятия, направленных на обследование формы, цвета, величины и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов. Однако этого недостаточно. Необходимо еще, чтобы ребенок выделил основные разновидности свойств, применяющиеся в качестве эталонов, из всех остальных, начал сравнивать с ними свойства разнообразных предметов.

Усложнение продуктивных видов деятельности ведет к тому, что ребенок постепенно усваивает все новые эталоны. Примерно к четырем-пяти годам он овладевает сравнительно полным набором эталонов формы и цвета. Однако представления о величине предметов дети усваивают с большим трудом. Общепринятые эталоны величины в отличие от эталонов формы и цвета имеют условный характер. Это меры, сознательно устанавливаемые людьми (сантиметр, метр). Система мер и способы их использования, как правило, не усваиваются в дошкольном детстве. Восприятие величины развивается у дошкольников на основе представлений об отношениях по величине между предметами. Эти отношения обозначают словами, которые указывают, какое место занимает предмет в ряду других (большой, маленький, самый большой и др.). Обычно к началу дошкольного возраста дети имеют представление об отношениях по величине только между двумя одновременно воспринимаемыми предметами (больше – меньше). Определить величину изолированного предмета ребенок не может, так как для этого нужно восстановить в памяти его место среди других. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей складываются представления о соотношениях по величине между предметами (большой – меньше – самый маленький). Они начинают определять как большие или маленькие некоторые знакомые им предметы независимо от того, сравниваются ли эти предметы с другими («слон большой», «муха маленькая»).

От усвоения отдельных эталонов формы, цвета ребенок пятишестилетнего возраста переходит к усвоению связей и отношений между ними, представлений о признаках, по которым свойства предметов могут изменяться. При помощи взрослых, в специально организованной деятельности, дети усваивают, что одна и та же форма может варьировать по величине углов, соотношению осей или сторон, что формы можно сгруппировать, отделив прямолинейные от криволинейных. При этом система сенсорных эталонов формы отличается от научной классификации геометрических фигур, которую дает математика. Так, если в геометрии круг

выступает как частный случай овала, а квадрат – прямоугольника, то в качестве сенсорных эталонов все эти фигуры равноправны, так как в равной мере дают представление о форме определенной группы предметов.

Совершенствование представлений о цвете приводит к усвоению цветовых тонов спектра. Ребенок узнает об изменчивости каждого цвета по насыщенности, о том, что цвета разделяются на теплые и холодные, знакомится с мягкими, пастельными, и резкими, контрастными, сочетаниями цветов.

Представления о величине обогащаются, когда ребенок сопоставляет предмет с другими предметами. Кроме общих эталонов величины у детей складываются представления об отдельных ее измерениях – длине, ширине, высоте.

Все это дети усваивают в процессе практической, предметной деятельности, повседневной ориентировки в окружающем и далеко не всегда могут выразить словесно.

Последовательное ознакомление детей с разными видами сенсорных эталонов и их систематизация – одна из основных задач сенсорного воспитания дошкольников. В основе такого ознакомления лежит организация действий детей по обследованию и запоминанию основных разновидностей каждого свойства. Эти разновидности должны приобрести значение эталонов. Выработка представлений об эталонных разновидностях свойств происходит в тесной связи с обучением детей рисованию, лепке, конструированию, музыке, то есть с теми видами деятельности, которые выдвигают перед восприятием ребенка все более сложные задачи и создают условия, способствующие усвоению сенсорных эталонов.

Развитие действий восприятия. Усвоение сенсорных эталонов – только одна из сторон развития ориентировки ребенка в свойствах предметов. Вторая сторона, которая неразрывно связана с первой, – это совершенствование действия восприятия.

Ребенок вступает в дошкольный возраст, владея действиями восприятия, сложившимися в раннем детстве. Но эти действия еще несовершенны. Они не дают возможности расчлененно воспринимать сложные свойства предметов, строить ясные и точные их образы, которые могли бы направлять и регулировать новые виды деятельности ребенка, прежде всего выполнение продуктивных заданий. Ребенок уже освоил *хватательные и орудийные действия*. Здесь следует указать на описанные И.М. Сеченовым характеристики механизмов зрения, которые постепенно превращаются, согласно этому ученому, в «щупало мозга», когда «осегающие и хватающие щупалы рук во всех их передвижениях в пространстве совпадают со зрительными щупалами глаз» [5, с. 522, 523 и др.].

Младшему дошкольнику предлагают срисовать несложную фигуру. Он срисовывает либо контур, либо детали. В процессе стройки из кубиков по образцу ребенку не хватает кубика определенной формы и размера. Если рядом лежит беспорядочная кучка кубиков, ребенок сравнительно легко находит в ней нужный, однако, если этот нужный кубик включен в другую постройку (которую ребенку разрешают разобрать), он не видит его, оказывается не в состоянии выделить из целого. Оба эти примера говорят о том, что действия восприятия, сложившиеся у ребенка в связи с предметной деятельностью, приводя к созданию слишком общих образцов, не дают возможности последовательно и полно обследовать предмет, выделить его части и признаки.

Об изменении действий восприятия на протяжении дошкольного возраста можно судить, наблюдая за тем, как дети разных возрастных групп знакомятся с новыми для

них предметами. Трехлетние дошкольники, когда им дают новый предмет и просят рассказать, какой он, определить, для чего он может служить, сразу же начинают действовать с предметом, манипулировать им. Попыток рассмотреть или ощупать предмет у них не наблюдается; на вопросы о том, каков предмет, дети не отвечают. Дети четырех лет уже начинают рассматривать предмет, но делают это непоследовательно, несистематически, часто переходя к манипулированию. При словесном описании они называют только отдельные части и признаки, не связывая их между собой.

У детей пяти и шести лет появляется стремление более планомерно и последовательно обследовать и описать предмет. Рассматривая предмет, они вертят его в руках, ощупывают, обращая внимание на наиболее заметные особенности. Только к семи годам дети (причем далеко не все) могут систематически планомерно рассматривать предметы. Этим детям уже не нужно держать предмет в руках, они вполне успешно описывают его свойства, пользуясь чисто зрительным восприятием.

Из наблюдений видно, что на первых порах ребенок пытается извлечь сведения о свойствах предметов не столько из восприятия, сколько из практических действий с этим предметом. Восприятие сочетается с практическими действиями, они как бы помогают друг другу. И только в конце дошкольного возраста действия восприятия становятся достаточно организованными и эффективными, чтобы дать сравнительно полное представление о предмете.

Совершенствование действий восприятия ребенка-дошкольника имеет в своей основе известную закономерность – преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Внешние ориентировочные действия (ими ребенок овладевает в течение всего дошкольного периода) служат для того, чтобы путем проб решать задачи, которые дети еще не могут решить при помощи восприятия. Сами задачи теперь становятся гораздо сложнее: сопоставить, сравнить свойства разнообразных предметов с сенсорными эталонами, которые усваивает ребенок.

На протяжении дошкольного периода складываются три основных вида действий восприятия: действия идентификации, действия отнесения к эталону и моделирующие действия. Различия между этими действиями определяются различиями в соотношении между свойствами воспринимаемых предметов и теми эталонами, при помощи которых эти свойства определяются.

Действия идентификации выполняются в случае, когда свойство воспринимаемого предмета полностью совпадает с эталоном, идентично ему. Они состоят в выборе соответствующего эталона и установлении идентичности (мяч круглый). Действия отнесения к эталону выполняются при частичном совпадении свойства предмета с эталоном, когда наряду с чертами сходства существуют некоторые черты различия. Так, яблоко, подобно мячу, круглое, то есть должно быть соотнесено по форме с эталоном шара. Но форма яблока имеет и свои особенности: это, как правило, несколько приплюснутый шар с ямкой и выступом. Для того чтобы воспринять яблоко как круглое, необходимо при соотнесении его с эталоном отвлечься от этих дополнительных моментов. Наконец, моделирующие действия выполняются при восприятии объектов со сложными свойствами, которые не могут быть определены при помощи одного эталона, а требуют одновременного использования двух или более эталонов. Простейшим примером может служить форма одноэтажного деревенского домика, включающая прямоугольный фасад и трапециевидную крышу. Чтобы правильно

воспринять такую форму, необходимо не только подобрать два эталона, но и установить их взаимное положение в пространстве.

На протяжении дошкольного периода внешние ориентировочные действия, необходимые для применения сенсорных эталонов, интериоризируются. Эталоны начинают применяться без перемещения, совмещения, обведения контура предметов и других внешних приемов. Их заменяют движения рассматривающего предмет глаза или ощупывающей руки, выступающей теперь как инструмент восприятия.

Развитие ориентировки в пространстве и времени. Ориентировка в пространстве. Уже в раннем детстве ребенок достаточно хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Однако он не отделяет направлений пространства и пространственных отношений между предметами от самих предметов. Представления о предметах и их свойствах образуются раньше, чем представления о пространстве, и служат их основой.

Первоначальные представления о направлениях пространства, которые усваивает трехлетний ребенок, связаны с его собственным телом. Оно является для него центром, точкой отсчета, по отношению к которой ребенок только и может определять направление. Под руководством взрослых дети начинают выделять и правильно называть свою правую руку. Она выступает как рука, выполняющая основные действия: «Этой рукой я кушаю, рисую, здороваюсь. Значит, она правая». Определить положение других частей тела в качестве правых или левых ребенку удастся только по отношению к положению правой руки. Например, на предложение показать правый глаз младший дошкольник вначале отыскивает правую руку (сжимает ее, отводит в сторону и т. п.) и только после этого указывает на глаз. «Правое» и «левое» кажутся ребенку чем-то постоянным, и он не может понять, каким образом то, что для него находится справа, для другого может находиться слева.

Другие направления пространства (спереди, сзади) ребенок тоже относит только к себе. Дальнейшее развитие ориентировки в пространстве заключается в том, что дети начинают выделять отношения между предметами (один предмет за другим, перед другим, слева, справа от него, между другими и т. д.).

4, 0, 20. Утро. Андрей и Кирилл пришли ко мне в постель.

Андрей: Хочу в серединку.

Кирилл: Нет, пускай мамочка будет в селединке, я тоже хочу лежать около мамочки.

(Андрей пытается лечь в середину. Кирилл его не пускает. Андрей все-таки втиснулся.)

Кирилл: А вообще все в селединке. Ты, Андлюша, если лежишь с той стороны, тоже будешь в селединке: там стенка, там шкаф, а ты в селединке. Шкаф тоже в селединке: там кловать, а там двель – шкаф в селединке. И двель в селединке: там шкаф, там зелкало – двель в селединке. В нашей комнате все в селединке. И дом наш тоже в селединке: там дом Эдика, а там классный дом. И улица в селединке. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная

деятельность. Строя из кубиков, ребенок моделирует не только формы, но и пространственные отношения. Он учится передавать их в рисунке, определенным образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги.

Образование представлений о пространственных отношениях тесно связано с усвоением их словесных обозначений, которые помогают ребенку выделять и фиксировать тот или иной вид отношений. При этом в каждом отношении («над–под», «за–перед») ребенок сначала усваивает представление об одном члене пары (например, «над», «перед»), а затем, опираясь на это представление, усваивает второе. Но, усваивая представления об отношениях между предметами, ребенок долго может оценивать эти отношения только со своей позиции, он оказывается не в состоянии изменить точку отсчета, понять, что отношения изменяются, если смотреть на предмет с другой стороны: то, что было спереди, окажется сзади, то, что было слева, будет справа и т. п.

Только к концу дошкольного возраста у детей (да и то далеко не у всех) появляется ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета.

Ориентировка во времени. Ориентировка во времени создает для ребенка большие трудности, чем ориентировка в пространстве. Ребенок живет, его организм определенным образом реагирует на течение времени: в известное время суток ему хочется есть, спать и т. д., но сам ребенок долго не воспринимает время. Даже тогда, когда настает пора садиться за стол, он не осознает, что его беспокойство, легкие капризы («Хочу пить!»; «Хочу мороженого!») и даже заявление: «Я не хочу есть!» – не что иное, как реакция организма на время обеда.

Время текуче, оно не имеет наглядной формы, с ним невозможно совершать действия – любые действия происходят во времени, а не со временем. У ребенка знакомство со временем может начаться только с усвоением обозначений и мер времени, выработанных людьми. А эти обозначения и меры усвоить не так-то легко, поскольку они имеют условный и относительный характер. То, что накануне называлось «завтра», становится «сегодня», а на следующий день – «вчера».

Усваивая представления о времени суток, дети прежде всего ориентируются на собственные действия: утром умываются, завтракают; днем играют, занимаются, обедают; вечером ложатся спать. Представления о временах года усваиваются по мере знакомства с сезонными явлениями природы.

Особые трудности связаны с усвоением представлений о том, что такое «вчера», «сегодня», «завтра» и т. д. Дети долго не могут освоиться с их относительностью, не могут понять, как то, что было «вчера», превратилось в «сегодня». Четырехлетняя девочка спрашивает у матери: «Мама, а можно сделать “потом” – “сейчас”, а “сегодня” можно сделать “вчера”?» Во второй половине дошкольного возраста ребенок, как правило, усваивает эти временные обозначения, начинает правильно их употреблять.

Что касается представлений о больших исторических периодах, последовательности событий во времени, длительности жизни людей, существования вещей и т. п., то они на всем протяжении дошкольного возраста обычно остаются недостаточно определенными – у ребенка нет для них подходящей мерки, нет опоры на личный опыт.

Восприятие рисунка. Развитие восприятия рисунка в дошкольном возрасте происходит по трем направлениям: во-первых, формируется отношение к рисунку как к отображению действительности; во-вторых, развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено; наконец, совершенствуется интерпретация рисунка, то есть понимание его содержания.

Развитие понимания связи рисунка с действительностью. Дети хорошо узнают изображения знакомых предметов, людей, ситуаций, но относятся к картинке не так, как взрослые. Для младшего дошкольника картинка скорее повторение действительности, особый ее вид, чем изображение. Дети часто предполагают, что нарисованные люди, предметы могут иметь те же свойства, что и настоящие. Когда ребенку показывают картинку, на которой изображен стоящий спиной человек, и спрашивают, где у него лицо, ребенок переворачивает картинку, рассчитывая обнаружить лицо на обратной стороне листа бумаги. Ребенок загораживает нарисованного козленка от нарисованного волка, удивляется тому, что изображения остаются неизменными и неподвижными.

Однажды мальчик четырех лет зашел к знакомой, которая только что получила картину, изображавшую зимний пейзаж и людей, направляющихся к большому дому. На следующий день он снова пришел, рассматривал картину и затем сказал: «Почему же эти люди все еще не пришли туда?»

Постепенно дети усваивают, какие свойства предметов могут быть изображены, а какие – нет. На собственном опыте они убеждаются в том, что с нарисованными предметами нельзя действовать так, как с настоящими. И хотя дошкольники часто затевают своеобразную игру – едят нарисованные яблоки, нежно дотрагиваются до изображения бабочек, с опаской посматривают на нарисованную осу, они прекрасно понимают, что это только игра, что яблоко, изображенное на бумаге, нельзя съесть. Если взрослый с серьезным видом предлагает младшим дошкольникам поиграть в нарисованный мячик, прогнать нарисованную собаку и т. п., они отказываются это делать, упорно повторяя: «Это же картинка», «Нарисовано», «Это не то».

Переставая путать свойства реальных предметов со свойствами изображений, дети не сразу переходят к пониманию их именно как изображений. Младшие дошкольники относятся к нарисованному предмету как к самостоятельно существующему, хотя и не обладающему особенностями настоящего. Когда детям трех лет показывают перспективный рисунок, на переднем плане которого изображен одноэтажный домик сельского типа, а на заднем – многоэтажный городской дом, и спрашивают, какой дом больше, дети всегда указывают на передний, так как площадь, занимаемая им на рисунке, больше. Не помогает и дополнительная беседа, в ходе которой ребенок, отвечая на вопросы взрослого, вспоминает, что одноэтажные домики он видел в деревне, что они маленькие, а многоэтажные дома стоят в городе, они большие. После беседы дети продолжают утверждать, что на картинке передний дом больше. Соотношения предметов на картинке воспринимаются сами по себе, независимо от их реальных соотношений.

В среднем дошкольном возрасте дети в достаточной мере усваивают связь рисунка и действительности. В частности, они правильно определяют сравнительную величину знакомых предметов на перспективных изображениях, говорят, что многоэтажный дом больше одноэтажного. Однако это относится только к

знакомым предметам. Одного понимания отношения рисунка к действительности недостаточно, чтобы правильно воспринимать свойства изображенных предметов и их соотношения. Дети еще не владеют нормами и правилами изобразительного искусства, в соответствии с которыми строится рисунок. Особенно сложно для них восприятие перспективы. Если на картинке изображены незнакомые ребенку предметы или предметы, которые могут иметь разную форму и величину (деревья, горы и др.), он воспринимает их в зависимости от абсолютной величины и формы самих изображений. Так, удаленная елочка оценивается им как маленькая, повернутая круглая тарелка – как овальная и т. п. Буквально воспринимают дети и другие особенности рисунков: светотень выступает как грязь, предметы, расположенные на заднем плане и заслоненные другими, оцениваются как поломанные.

Только к концу дошкольного возраста дети начинают более или менее правильно оценивать перспективное изображение, но и в этот период оценка чаще всего основывается на знании правил такого изображения, усвоенных с помощью взрослых («То, что далеко, выглядит на рисунке маленьким, то, что близко, – большим»), а не на непосредственном восприятии перспективных отношений. Удаленный предмет, изображенный на картинке, кажется ребенку маленьким, но ребенок догадывается, что на самом деле он большой.

Правильного восприятия без дополнительных рассуждений в дошкольном возрасте еще достичь невозможно.

Восприятие рисунка сопряжено с развитием способности к его интерпретации. Интерпретация сюжетных рисунков, понимание изображенных на них ситуаций, событий зависят как от правильности восприятия, так и от характера изображенного сюжета – его сложности, известности ребенку, доступности пониманию. Дети с выраженным интересом относятся к рисункам, пытаются осмыслить, что на них изображено. Это проявляется в рассуждениях по поводу нарисованного. Если сюжет рисунка близок ребенку, он может достаточно подробно о нем рассказать, если же недоступен – просто перечисляет отдельные фигуры, предметы. Иногда ребенок как бы «не видит» предмет и поэтому не называет и не объясняет его.

Интерпретация рисунка зависит от сложности композиции. Младший дошкольник не может охватить и осмыслить композицию, включающую много фигур, предметов. В подобном случае он отвлекается от содержания и начинает фантазировать, исходя из доминирования в его восприятии какой-либо отдельной детали.

Интерпретация сюжетных изображений совершенствуется под влиянием образцов рассказов по картинкам, которые дают взрослые, обучая детей рассматривать и объяснять рисунки. Ожидание со стороны взрослого подробного описания изображения мобилизует возможности ребенка, и он, надеясь на поощрение, старается увидеть в рисунке как можно больше, описать и проинтерпретировать увиденное.

Общая характеристика развития мышления. Мы видели, что в раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка: при решении задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями, ребенок постепенно переходит от внешних ориентировочных действий к мыслительным действиям, используя образы. Иными словами, на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления.

Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове. К концу раннего детства, как мы уже говорили, относится и начало формирования знаковой функции сознания, когда ребенок овладевает употреблением предметов и изображений в качестве знаков – заместителей других предметов.

Проблемные ситуации. В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и т. д. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи, ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы.

4, 9, 22. Кирилл начал делать умозаключения очень рано. Сегодня свернул трубочкой бумагу и гудит. Бумага вибрирует под пальцами, он это ощущает: «Если гудеть во всякую бумагу, то всегда будет щекотно пальчикам. На, попробуй. А теперь вот из этой бумаги. Попробуй». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Дети приобретают возможность рассуждать и о таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек.

4, 10, 22. Сегодня были на елке.

Дома Кирюша высказывается:

А это была не настоящая Баба Яга, а переодетая.

Почему ты так думаешь?

Если бы она была настоящая, она, конечно, всех бы съела и кругом валялись бы косточки. А так это просто переодетые люди играют в Бабу Ягу, и зайчика, и Снегурочку, и всех остальных. А ты думала, что они настоящие? Эх ты, а еще взрослая. Я и во взрослом театре все пойму... Там и огонь был ненастоящий. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами.

Установление причинно-следственных связей. От выяснения наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей – отношения причины и следствия. Исследования показали, что трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столик толкнули – он упал). Но уже в четыре года дошкольники начинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов (столик упал, потому что у него одна ножка). В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и менее заметные, но постоянные их свойства (столик упал, «потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто»).

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представления о причинах явлений, приходиться путем рассуждений к более правильному их пониманию.

В одном из экспериментов детям поочередно показывали разные предметы и предлагали сказать, будет предмет плавать или утонет, если его опустить в воду.

Экспериментатор показывает ребенку ключ.

Ребенок: Он потонет. Он железный и тяжелый.

Экспериментатор показывает обрубок дерева.

Ребенок: Он будет плавать. Он деревянный.

Экспериментатор: А ты раньше говорил, что тяжелые вещи тонут. Ведь этот брусок тяжелый.

Ребенок: Это я так сказал. Деревянное все время будет плавать, хотя и целое бревно.

Экспериментатор показывает ребенку жестяную коробочку.

Ребенок: Она потонет. Она железная.

Экспериментатор опускает коробочку в воду.

Ребенок (смущен, берет коробочку в руки, смотрит на нее): Она хотя и железная, но пустая внутри. Поэтому она и плавает. Вот пустое ведро тоже плавает. (По материалам А.В. Запорожца.)

К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и других связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях.

Значение усвоения знаний для развития мышления. Расширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением им все новых и новых знаний. В самом деле, невозможно решить, например, задачу о чае для охотников, не зная, что снег при нагревании превращается в воду, или задачу о расстоянии, на которое прокатился мяч, не зная, что по гладкой поверхности движение осуществляется легче, чем по шероховатой.

Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Дело в том, что усвоение знаний происходит в результате мышления, представляет собой решение мыслительных задач. Ребенок попросту не поймет объяснений

взрослого, не извлечет никаких уроков из собственного опыта, если не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зависит успех его деятельности. Когда новое знание усвоено, оно включается в дальнейшее развитие мышления и используется в мыслительных действиях ребенка для решения последующих задач.

Развитие мыслительных действий. Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий. От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками – словами, числами и др.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это уже знакомое нам наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением. Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому логическим мышлением.

Правильность решения практической или познавательной задачи, требующей участия мышления, зависит от того, сможет ли ребенок выделить и связать те стороны ситуации, свойства предметов и явлений, которые важны, существенны для ее решения. Если ребенок пытается предсказать, поплывет предмет или утонет, связывая плавучесть, например, с величиной предмета, он только случайно может угадать решение, так как выделенное им свойство в действительности несущественно для плавания. Ребенок, который в этой же ситуации связывает способность тела плавать с материалом, из которого оно сделано, выделяет значительно более существенное свойство; его предположения будут оправдываться намного чаще, но опять-таки не всегда. И только выделение удельного веса тела по отношению к удельному весу жидкости (этими знаниями ребенок овладевает при изучении физики в школе) даст безошибочное решение во всех случаях.

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства предметов в разных ситуациях и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Так, ребенок представляет себе превращение снега в воду, движение мяча по асфальтовой дорожке и по покрытой травой полянке и т. п. Но часто свойства предметов, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена с помощью отвлеченного, логического мышления. Только оно позволяет, например, определить подлинную причину плавания тел. Можно представить себе плавание деревянного бревна

или пустого ведра, но соотношение удельного веса плавающего тела и жидкости можно обозначить только словами или соответствующей формулой.

Развитие образного мышления. Образное мышление – основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата – перемещение предмета, его использование или изменение.

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения необходимо будет учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Простейшим примером может служить отскакивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный – в том, что он возвращается к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный результат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, то есть на уровне наглядно-действенного мышления. Так, если детям предлагают задачу на использование рычага, где прямой результат действия заключается в отодвигании от себя его ближнего плеча, а косвенный – в приближении дальнего, младшие дошкольники пробуют двигать рычаг в разных направлениях, пока не найдут нужного. В игре, где нужно установить шарик на наклонной плоскости так, чтобы он, разогнавшись, прокатился на определенное, заранее заданное расстояние, дети каждый раз добиваются этого путем проб: помещают шарик то в одном, то в другом месте, пока не наткнутся на правильное решение. Решение, найденное путем проб, дети могут запомнить. Но стоит видоизменить задачу – ввести рычаг другой формы или изменить расстояние, на которое должен прокатиться шарик, как пробы начинаются заново.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребенка познакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получив необходимый результат в уме.

Возможность переходить к решению задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

Овладение моделями. В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков – наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. Ребенок не создает эти связи сам, как, например, в орудийном действии, а выявляет и

учитывает их при решении стоящей перед ним задачи. Отображение объективных связей – необходимое условие усвоения знаний, выходящих за рамки ознакомления с отдельными предметами и их свойствами.

В деятельности взрослых людей наглядные пространственные модели выступают в виде различного рода схем, чертежей, карт, графиков, объемных моделей, передающих взаимосвязь частей тех или иных объектов. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой схему, в которой передается главным образом связь основных частей изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты. Подобные рисунки характерны для детей, которых специально не обучают рисованию. Если же такое обучение проводится, ребенок скоро начинает понимать, что основная задача изображения – именно передача внешнего облика предмета, и переходит к рисованию, основанному на восприятии и на представлениях о внешних свойствах предметов.

Дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет дошкольники даже при однократном объяснении могут понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой на плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематические изображения предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек, и т. п.

Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если эти знания дают ему в виде действий с моделями, отображающими существенные черты изучаемых явлений. Так, в процессе обучения пятилетних дошкольников математике было обнаружено, что чрезвычайно трудно ознакомить детей с отношениями части и целого. Словесные объяснения дети не понимают, а действуя с составными предметами, усваивают названия «часть» и «целое» только применительно к данному конкретному материалу и не переносят их на другие случаи. Тогда детей познакомили с этими отношениями при помощи схематического изображения деления целого на части и его восстановления из частей. На этом материале дети начали понимать, что любой целый предмет может быть разделен на части и восстановлен из частей.

Чрезвычайно эффективным оказалось использование пространственных моделей и при обучении дошкольников анализу звукового состава слова.

Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний очень важно для развития познавательных интересов ребенка. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей. Например, ознакомившись с тем, из каких частей

состоит каркас постройки, как эти части взаимодействуют между собой, дети могут по строению каркаса представить себе особенности постройки в целом. Исходя из того, какая постройка должна быть возведена, они овладевают умением определить особенности ее каркаса. Усвоив представления о зависимости строения тела животных от условий их жизни, старшие дошкольники могут по внешним признакам нового для них животного установить, где оно живет, как добывает пищу.

Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, – не единственное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение.

Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа. Попытки решать такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольника ошибкам. Примером может служить задача на сохранение количества вещества, в которой ребенку предлагают установить, меняется ли количество жидкости или объем сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющий иную форму, меняется ли количество глины или пластилина при изменении формы вылепленного из них предмета и др.

Два небольших сосуда A_1 и A_2 , имеющие одинаковую форму и равные размеры, наполнены одним и тем же количеством бусинок. Причем эта эквивалентность (равнозначность) признается ребенком, который сам раскладывал бусинки: он мог, например, помещая одной рукой бусинку в сосуд A_1 , одновременно другой рукой класть другую бусинку в сосуд A_2 . После этого, оставив сосуд A_1 в качестве контрольного образца, пересыпаем содержимое сосуда A_2 в сосуд В, имеющий другую форму. Дети в возрасте четырех-пяти лет делают в этом случае вывод, что количество бусинок изменилось, даже если они при этом уверены, что ничего не убавлялось и не прибавлялось. Если сосуд В тоньше и выше, они скажут, что «там больше бусинок, чем раньше», потому что «это выше», или что их там меньше, потому что «это тоньше», но во всяком случае все они согласятся с тем, что целое не осталось неизменным. (По материалам Ж. Пиаже.)

Подобным же образом отвечают дошкольники на вопрос, где больше пластилина – в шарике или в лепешке, которая была сделана из точно такого же шарика у них на глазах. Ребенок утверждает, что в лепешке пластилина стало больше.

Дело в том, что дошкольник не может отделить видимый им уровень вещества в сосуде от общего количества этого вещества (как было в опыте Ж. Пиаже), видимую площадь шарика и лепешки от количества пластилина, не может рассмотреть эти стороны независимо друг от друга. В наглядно-образном мышлении они оказываются слитными: количество нельзя увидеть, представить себе отдельным от

воспринимаемой величины. Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим словесные понятия.

Усвоение логических форм мышления. Предпосылки развития логических форм мышления. Как было сказано, предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замечаящими реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заместить при помощи другого предмета, рисунка, слова. Однако слово может долго не применяться детьми для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связаны с речью. При помощи речи взрослые руководят действиями ребенка, ставят перед ним практические и познавательные задачи, учат способам их решения. Речевые высказывания самого ребенка, даже в тот период, когда они еще только сопровождают практическое действие, не предваряя его, способствуют осознанию ребенком хода и результата этого действия, помогают поискам путей решения задач. Еще более возрастает роль речи в тот период, когда она приобретает планирующую функцию. Здесь ребенок, казалось бы, думает вслух. Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с задачами, требующими выполнения мыслительных действий, и в условиях, когда не могут выразить мысль словами. Так, дошкольники четырех-пяти лет, когда им давали специально испорченные игрушки, во многих случаях правильно выделяли причину поломки и устраняли ее, но не могли рассказать, почему они так делали, ограничиваясь указанием на какие-либо второстепенные признаки игрушек. Такая же картина наблюдалась в игре, которая состояла в том, чтобы, нажимая на кнопки, передвигать куколку по улицам игрушечного города. Дети научились управлять передвижением куколки, приводили ее безошибочно в нужное место, но, как правило, не могли рассказать, как связаны отдельные кнопки с определенными движениями куклы.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, то есть знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах.

Понятия объединены между собой в стройные системы, позволяющие из одного знания выводить другое и тем самым решать мыслительные задачи, не обращаясь к предметам или образам. Так, например, зная общее правило, согласно которому все млекопитающие дышат легкими, и выяснив, что кит – млекопитающее, мы сразу же делаем заключение о наличии у него легких.

Мы уже знаем, что значение, которое приобретают для детей усваиваемые слова, лишь постепенно приближается к значению, вкладываемому в эти слова взрослыми. Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозначаются. Взрослые, общаясь с детьми, часто ошибаются, предполагая, что слова имеют для них и для дошкольников один и тот же смысл.

В действительности, хотя дети сравнительно быстро овладевают умением правильно относить слова к определенным предметам, ситуациям, событиям, тщательное изучение показывает, что между словами-представлениями ребенка и словами-понятиями взрослого имеются очень существенные различия. Представления отображают действительность более живо, ярко, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью, свойственными понятиям.

Имеющиеся у детей представления не могут стихийно превратиться в понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Сами же понятия и основанные на их применении логические формы мышления дети усваивают в ходе приобретения основ научных знаний.

Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. При таком обучении прежде всего организуют особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимые для того, чтобы при помощи собственных действий выделить в предметах или их отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять такое средство и фиксировать результат.

Так, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться таким средством, как мера. Оно дает возможность выделять, отделять друг от друга разные параметры (показатели) величины, которые слиты в восприятии и представлении: длина измеряется одним видом мер, площадь – другим, объем – третьим, вес – четвертым и т. д. При помощи меры количество определяется объективно, независимо от внешнего впечатления. Результаты измерения дети могут фиксировать, отмечая каждую отмеренную порцию какой-либо меткой, например выкладывая в ряд одинаковые фишки. Если предлагается сравнить путем измерения два предмета между собой по заданному параметру, дети выкладывают два ряда фишек таким образом, чтобы каждая фишка одного ряда находилась точно под соответствующей фишкой другого. Получается схематическое изображение отношения предметов по заданному параметру величины (длине, площади, объему, весу). Если один из рядов фишек длиннее, это неопровержимо свидетельствует о том, что предмет, которому соответствует этот ряд, больше; если ряды одинаковы, то одинаковы и сами предметы.

Следующий шаг формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесным обозначением.

Получая соответствующее задание, ребенок постепенно перестает использовать реальную меру, а вместо этого рассуждает о количествах, имея в виду возможность измерения.

В этих рассуждениях его уже не сбивает изменение внешнего вида предметов, знание оказывается сильнее непосредственного впечатления.

5, 6, 0. Перед Сереей на столе два стеклянных стаканчика одинаковой формы, в которые налито неодинаковое количество воды. Экспериментатор просит испытуемого выбрать себе стаканчик воды.

Экспериментатор: Вот это будет твоя вода, а это – моя. У кого больше воды? У тебя или у меня?

Сереза: У меня.

Экспериментатор (выбирает узкий высокий стакан и переливает свою воду в этот стакан. Уровень воды становится выше, чем в стакане испытуемого, хотя объем воды меньше): У кого больше воды?

Сереза: У меня. Этот стаканчик тоненький и большой, и вода поднялась. Воды больше у меня.

Экспериментатор: Почему ты так думаешь, что у тебя больше воды?

Сереза: Надо вашу воду перелить, где она была, и тогда будет видно, что у меня больше. (По материалам Л.Ф. Обуховой.)

При образовании понятий не только исходная форма внешнего ориентировочного действия, но и процесс интериоризации носит иной характер, чем при овладении наглядно-образным мышлением. Обязательным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете рассуждение начинает вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Особый вид действий отвлеченного логического мышления, которым начинают овладевать дети в дошкольном возрасте, – действия с числами и математическими знаками (+, –, =). Так же, как использование речи, употребление детьми чисел и математических знаков само по себе еще не свидетельствует о том, что усвоены соответствующие формы логического мышления. Ребенок может применять числа и математические знаки, связывая их с действиями, которые он выполняет с группами конкретных предметов, или с представлениями о таких группах предметов, их разъединении и объединении. Нередко один и тот же ребенок пользуется разными способами счета и решения элементарных арифметических задач.

5, 10, 25. Кирилл объясняет:

Я когда считаю, то часто мне приходится думать. Вот четыре прибавить три, ты сказала. Я считаю: один, два, три, четыре (делает ударение на «четыре»), а потом пять, шесть, семь. Правильно? Семь!

Не поняла все-таки, как же ты считаешь?

Ну вот. Слушай: один, два, три, четыре. Поняла? А теперь говорю дальше и знаю, что должен сказать еще три слова: пять, шесть, семь. Вот и прибавилось три! Это я сам придумал так считать. Я хитренький, да? Но я не всегда думаю. Вот, например, два прибавить два – это я не думаю. Это я знаю давно, когда мне еще и пяти не было. Еще я знаю: три и три – шесть. Это я тоже не думаю. Это я знаю. А еще по-другому умею считать. Когда ты сказала четыре и два, я не думал и не знал. Мне приснилось, нет, привиделось: четыре и два – и сразу шесть. Сразу четыре, а в стороночке – два, и все сразу – шесть. Вот видишь, какой я хитренький! (Из дневника В.С. Мухиной.)

В этом примере ребенок в одних случаях пользуется действием с числовым рядом, в другом – с образами.

Но усвоение первоначальных математических знаний с опорой на образы создает значительные трудности в дальнейшем, когда дети переходят к систематическому изучению математики в школе. Поэтому важная сторона умственного развития дошкольников – формирование у них отвлеченного понятия числа как характеристики количественных отношений любых предметов, действий с числами и математическими знаками без опоры на образы. Исследования показывают, что добиться этого в дошкольном возрасте вполне возможно при условии специальной отработки математических понятий и действий.

Непосредственная зависимость развития мышления ребенка от обучения позволяет управлять этим развитием, строить обучение таким образом, чтобы оно способствовало формированию определенного типа мыслительных действий.

Какое же направление развития мышления в дошкольном возрасте является наиболее желательным, имеет наибольшее значение для всей последующей жизни человека? В главе об общих закономерностях психического развития уже говорилось, что дошкольный возраст особо чувствителен, сензитивен к обучению, направленному на развитие образного мышления, что попытки чрезмерно ускорить овладение логическими формами мышления в этом возрасте нецелесообразны.

Логическое мышление и умственное развитие. Заметим, что на общей «лестнице» психического развития логическое мышление стоит выше образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного, и дает возможность решать более широкий круг задач, усваивать научные знания. Однако это вовсе не означает, что нужно стремиться как можно раньше сформировать у ребенка логическое мышление. Во-первых, усвоение логических форм мышления без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм будет неполноценным. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится затем процесс формирования понятий. Во-вторых, и после овладения логическим мышлением образное несколько не теряет своего значения. Даже в самых, казалось бы, отвлеченных видах деятельности человека, связанных с необходимостью последовательного, строго логического мышления (например, в работе ученого), огромную роль играет использование образов. Образное мышление – основа всякого творчества, оно является составной частью интуиции, без которой не обходится ни одно научное открытие.

Образное мышление в максимальной степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в игре, в рисовании, конструировании, в общении с окружающими. Именно поэтому дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы. Следует указать, что развитие перцептивных действий (примеривания, соотнесения, идентификации и др.), как и наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления в этом возрасте, имеет большие индивидуальные различия, при этом индивидуальные различия доминируют как над возрастной типологией, так и над типологией половых различий.

Развитие внимания, памяти и воображения. Внимание, память и воображение в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии.

Если уже в раннем детстве выделяются особые формы ориентировочных действий, которые можно определить как действия восприятия и мышления, а в дошкольном возрасте такие действия непрерывно усложняются и совершенствуются, то внимание, память и воображение долгое время не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на чем-либо, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Такие действия в дошкольном возрасте только начинают складываться.

Конечно, уже значительно раньше дети бывают сосредоточены при манипуляциях с предметами или при рассматривании картинок, накапливают разнообразный опыт, усматривают в собственных каракулях машину или дядю. Но все это – результаты общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов, их свойств и отношений, на регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание или создание новых образцов. Поэтому внимание, память, воображение ребенка раннего возраста являются произвольными, непреднамеренными. Такими они остаются и после вступления ребенка в дошкольный возраст. Изучая эти стороны умственного развития дошкольника, мы можем до известного момента указать только на количественные изменения: возрастают сосредоточенность и устойчивость внимания, длительность сохранения материала в памяти, обогащается воображение.

Перелом наступает тогда, когда под влиянием новых видов деятельности, которыми овладевает дошкольник, новых требований, предъявляемых ему взрослыми, перед ребенком возникают особые задачи: сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить материал и потом его воспроизвести, построить замысел игры, рисунка и т. п. Чтобы иметь возможность разрешить эти задачи, ребенок пользуется теми или иными способами, которые он усваивает от взрослых. Тогда и начинают формироваться специальные действия внимания, памяти, воображения, благодаря которым последние приобретают произвольный, преднамеренный характер.

Развитие внимания. Внимание ребенка в начале дошкольного возраста отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока интерес не угаснет. Появление нового предмета тотчас же вызывает переключение внимания на него. Поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же делом.

На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их продвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большие сосредоточенность и устойчивость. Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 30-50 мин, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до двух часов. Это объясняется тем, что в игре шестилеток отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устойчивость внимания детей и при рассматривании картинок, слушании рассказов и сказок. Так, длительность рассматривания картинки увеличивается к концу дошкольного возраста примерно в два

раза; ребенок шести лет лучше осознает картинку, чем младший дошкольник, выделяет в ней больше интересных для себя сторон и деталей.

Развитие произвольного внимания. Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, используя для этого некоторые средства. Истоки произвольного внимания лежат вне личности ребенка. Это значит, что само по себе развитие непроизвольного внимания не приводит к возникновению произвольного внимания. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

В одном эксперименте с детьми проводили игру в вопросы и ответы по типу игры в фанты с запретами: «“Да” и “нет” не говорите, белого и черного не берите». По ходу игры ребенку задавали ряд вопросов. Ребенок должен был отвечать как можно быстрее и при этом выполнять инструкцию: 1. Не называть запрещенных цветов, например черного и белого; 2. Не называть дважды один и тот же цвет. Эксперимент был построен так, что ребенок мог выполнить все условия игры, но это требовало от него постоянного напряжения внимания, и в большинстве случаев дошкольники не справлялись с заданием.

Иной результат получался, когда взрослый предлагал ребенку в помощь набор цветных карточек, которые становились внешними вспомогательными средствами для успешного сосредоточения внимания на условиях игры. Наиболее догадливые дети самостоятельно начинали использовать эти вспомогательные средства. Они выделяли запрещенные цвета, скажем белый и черный, откладывали в сторону соответствующие карточки и в процессе игры пользовались теми карточками, которые лежали перед ними.

Помимо ситуативных средств, организующих внимание в связи с конкретной, частной задачей, существует универсальное средство организации внимания – речь. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, учитывая при этом те или иные обстоятельства («Когда складываешь башенку, выбирай самое большое колечко... Так, правильно. А где теперь самое большое? Поищи!» и т. д.). Позднее ребенок начинает сам обозначать словесно те предметы и явления, на которые необходимо обращать внимание, чтобы добиться нужного результата.

По мере развития планирующей функции речи ребенок обретает способность заранее организовать свое внимание на предстоящей деятельности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться.

Значение словесной самоинструкции для организации внимания хорошо видно из следующего примера. Детям-дошкольникам предлагали из десяти карточек с изображениями животных отобрать те, на которых было хотя бы одно из указанных изображений (например, курицы или лошади), но ни в коем случае не брать карточки, на которых было запрещенное изображение (например, медведя).

Ребенок отбирал карточки несколько раз подряд. Первоначально ему не давали никаких указаний относительно способа действия. В этих условиях он с трудом выполнял задание, часто ошибался. Однако ситуация менялась, когда ребенку предлагали повторить вслух инструкцию (после внимательного рассматривания изображений на карточках он вспоминал, какие карточки можно брать, а какие – нельзя). Наблюдения показали, что после проговаривания инструкции практически все дети, начиная со старшего дошкольного возраста, дают правильные решения, даже если в последующие задания вводят новых животных. Дети активно использовали речь для организации своего внимания в процессе отбора карточек.

На протяжении дошкольного возраста использование речи для организации собственного внимания резко возрастает. Это проявляется, в частности, в том, что, выполняя задания по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в десять-двенадцать раз чаще, чем младшие дошкольники. Таким образом, произвольное внимание формируется в дошкольном возрасте в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка.

Соотношение видов внимания. Хотя дети четырех-шести лет и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольного детства. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут достаточно долго оставаться внимательными. Эта особенность внимания является одним из оснований, по которым дошкольное обучение не может строиться на заданиях, требующих постоянного напряжения произвольного внимания. Используемые на занятиях элементы игры, продуктивные виды деятельности, частая смена форм деятельности позволяют поддерживать внимание детей на достаточно высоком уровне.

Следует отметить, что начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности заметно возрастает к семи годам.

К концу дошкольного возраста у детей способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится непременным условием организации учебной деятельности в школе.

Развитие памяти. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. В самом деле, если нам трудно или почти невозможно припомнить что-либо из событий раннего детства, то обсуждаемый возраст уже оставляет много ярких воспоминаний. Прежде всего это относится к старшему дошкольному возрасту.

Развитие непроизвольной памяти. Память дошкольника в основном носит непроизвольный характер. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было обращено его внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно.

Качество произвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Так, при простом рассматривании картинок ребенок запоминает гораздо хуже, чем в тех случаях, когда ему предлагают эти картинки разложить по своим местам, например отложить отдельно изображения предметов для сада, кухни, детской комнаты, двора. Произвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления.

У младших дошкольников произвольное запоминание и произвольное воспроизведение – единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специальных приемов.

Когда детям трех лет предъявляли серию картинок с просьбой их рассмотреть и другую серию с просьбой запомнить, подавляющее большинство детей вели себя совершенно одинаково. Бросив на картинку беглый взгляд, ребенок тут же отводил его в сторону, просил взрослого показать другую картинку. Некоторые дети пытались рассуждать по поводу изображенных предметов, вспоминали случаи из прошлого опыта, связанные с картинками («Очки – здесь на глазки накладывают»; «Это – бабочка, называется – червяк»; «Арбуз. Я вот с мамой и папой покупала арбуз большой, а сливы маленькие» и т. п.). Однако никаких действий, направленных на то, чтобы запомнить, у детей не наблюдалось.

Развитие произвольной памяти. Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в возрасте четырех-пяти лет. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли. Количество слов, которые запоминает ребенок, выступая, например, в роли покупателя, исполняющего поручение купить в магазине определенные предметы, оказывается выше, чем количество слов, запоминаемых по прямому требованию взрослого.

В процессе коллективной игры ребенок, исполняя роль связного, должен был передавать в штаб сообщения, состоящие из одинаковой начальной фразы и нескольких надлежащим образом подобранных наименований отдельных предметов (каждый раз, разумеется, других).

Самые маленькие дети, исполняя роль связного, не принимали ее внутреннего содержания. Поэтому сплошь и рядом убежали выполнять поручение, даже не выслушав его до конца.

Другие дети принимали содержание роли. Они были озабочены тем, чтобы передать сообщение, но у них не было стремления запомнить его содержание. Поэтому они выслушивали поручение, но явно не прилагали усилий для того, чтобы его запомнить. Передавая же поручение, они не делали никаких попыток активно припомнить забытое. На вопрос, а что еще нужно было передать, они обычно просто отвечали: «Ничего, все».

Иначе вели себя старшие дети. Они не только выслушивали поручение, но и пытались запомнить его. Иногда это выражалось в том, что, выслушивая поручение, они

шевелили губами и повторяли про себя сообщение на пути к штабу. В ответ на попытки заговорить с ним в этот момент ребенок отрицательно мотал головой и поспешно продолжал свой путь. Передавая поручение, эти дети не просто «выпаливали» его, но старались вспомнить забытое: «Сейчас скажу еще, сейчас...». Очевидно, что они при этом как-то внутренне напрягались, как-то пытались отыскать в памяти необходимое. Их внутренняя активность была и в этом случае направлена на определенную цель: вспомнить содержание сообщения. (По материалам А.Н. Леонтьева.)

Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. Сначала ребенок начинает выделять только задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или желал. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое.

Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые. Так, взрослый, давая ребенку поручение, тут же предлагает его повторить. Спрашивая ребенка о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами: «А что было потом?», «А еще каких животных, похожих на лошадей, ты видел?» и т. п. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании. В конце концов дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать для этого вспомогательные средства.

Соотношение произвольного и произвольного запоминания. Несмотря на существенные достижения в овладении произвольным запоминанием, господствующим видом памяти даже к концу дошкольного возраста остается память произвольная. К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в сравнительно редких случаях, когда в их деятельности возникают соответствующие задачи или когда этого требуют взрослые.

Непроизвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается до конца дошкольного возраста значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала. Вместе с тем непроизвольное запоминание, не связанное с выполнением достаточно активных действий восприятия и мышления (например, запоминание рассматриваемых картинок), оказывается менее успешным, чем произвольное.

У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который носит название эйдетической памяти. Образы эйдетической памяти по своей яркости и отчетливости приближаются к образам восприятия: вспоминая что-нибудь, воспринятое раньше, ребенок как бы снова видит это и может описать во всех подробностях. Эйдетическая память – возрастное явление. Дети, обладающие ею в дошкольном возрасте, в период школьного обучения обычно утрачивают эту способность.

Непроизвольное запоминание в дошкольном возрасте может быть точным и прочным. Если события этой поры детства имели эмоциональную значимость и произвели впечатление на ребенка, они могут сохраниться в памяти на всю

оставшуюся жизнь. Дошкольный возраст является периодом, освобожденным от амнезии младенчества и раннего возраста.

Специально следует указать, что важнейшей особенностью в развитии познавательной сферы дошкольника «является то, что в ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребенка, которая характеризуется... в первую очередь тем, что в центре сознания становится память. Памяти в дошкольном возрасте принадлежит доминирующая роль» [6, с. 26]. Память обретает статус ведущей функции в дошкольном детстве.

Память сохраняет представления, которые в психологии интерпретируют как «обобщенное воспоминание» (Л.С. Выготский). Переход к мышлению из наглядно воспринимаемой ситуации к общим представлениям «есть первый отрыв ребенка от чисто наглядного мышления» (Л.С. Выготский). Таким образом, общее представление характеризуется тем, что оно способно «вырвать предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и, следовательно, может установить между общими представлениями связь такого порядка, которая в опыте ребенка еще дана не была» [6, с. 26].

Память дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовершенство, в действительности становится ведущей функцией, заняв центральное место.

Развитие воображения. Воображение ребенка связано в своих истоках с зарождающейся к концу раннего детства знаковой функцией сознания. Одна линия развития знаковой функции ведет от замещения одних предметов другими предметами и их изображениями к использованию речевых, математических и других знаков, к овладению логическими формами мышления. Другая линия ведет к появлению и расширению возможности дополнять и замещать реальные вещи, ситуации, события воображаемыми, строить из материала накопленных представлений новые образы.

Воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. Ребенок скачет верхом на палочке – в этот момент он всадник, а палка – лошадь. Но он не может вообразить лошадь при отсутствии предмета, пригодного для скакания, и не может мысленно преобразовать палку в лошадь в то время, когда не действует с ней.

В игре детей трех-четырёхлетнего возраста существенное значение имеет сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает.

У детей более старшего возраста воображение может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые.

4, 2, 12. Игра на полу. Игрушки: собачка, белка, барсук, две матрешки и ключик. Ключик – Оле-Лукойе. Две матрешки – Дюймовочки. Кирилл всех укладывает спать. Оле-Лукойе подходит ко всем и дует в затылочек. (Кирилл дует сам.) Звери проснулись и начали скакать с книжной полки на картину, с картины на книжную полку. И так восемнадцать раз. Потом звери пошли пить нектар, который приготовила Дюймовочка. Потом была свадьба Оле-Лукойе (ключика) и двух Дюймовочек. Потом все устали и пошли на свое обычное место – на полочку. (Из дневника В.С. Мухиной.)

В этом случае ключик послужил ребенку достаточной опорой, чтобы вообразить волшебника.

Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит интериоризация – переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реального действия. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса.

5, 10, 0. Очень любимая Гюнтером игра в классики. На полу чертят план с пронумерованными клетками; затем нужно бросить в одну из клеток камешек и, прыгая на одной ножке, выбить его из клетки, не коснувшись при этом ногой черты. Гюнтер играет иногда в эту игру в комнате, без всяких приспособлений. Он воображает чертеж на полу, воображает бросание камешка, радуется, что попал в «100», осторожно прыгает, чтобы не задеть черты, и т. д. (По материалам К. Штерн.)

С другой стороны, игра может происходить без видимых действий, целиком в плане представления.

6, 0, 5. Кирилка расставляет на тахте вокруг себя игрушки. Ложится среди них. Тихо лежит около часа.

Что ты делаешь? Ты заболел?

Нет. Я играю.

Как же ты играешь?

Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинении сказок, стишков. Здесь, так же как в игре, дети вначале опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге.

4, 0, 0. Удалось послушать мальчика, пока он рисовал на доске. Сначала он хотел нарисовать верблюда, нарисовал, вероятно, голову, выдающуюся из туловища. Но верблюд уже был забыт; боковой выступ напомнил ему крыло бабочки. Он сказал: «Нарисовать бабочку?», стер выдававшиеся сверху и внизу части вертикальной линии и нарисовал второе крыло. Затем последовало: «Еще бабочка... Теперь нарисую еще птицу. Все, что может летать. Бабочки, птицы, а затем пойдет муха». Птицу изображает. «Теперь луна! Мухи, однако, умеют кусать». – И он поставил две точки (два укола) на доске. Вертикальная черта между ними тоже входит в изображение мухи, но, проведя ее, он воскликнул: «Ах, муха! Нарисую-ка я лучше солнце!» – и нарисовал.

Затем он вернулся к исходному пункту: «Теперь нарисую муху!» – снова поставил две точки и обвел их неправильным овалом: «Это муха».

Затем ему пришла в голову мысль срисовать висевшую в комнате картину, изображавшую птицу. Он начал с клюва. Но его представление тотчас снова перескочило на другую тему, он увидел в двух черточках начало звезды и сказал: «Нарисовать звезду?» – что и было исполнено. (По материалам К. и В. Штерн.)

Сочиняя сказки, стишки, дети воспроизводят знакомые образы и нередко просто повторяют запомнившиеся фразы, строки. При этом дошкольники трех-четырех лет обычно не осознают, что воспроизводят уже известное. Так, один мальчик заявил однажды: «Вот послушайте, как я сочинил: “Ласточка с весною в сени к нам летит”». Ему пытаются объяснить, что это не он сочинил. Но через некоторое время мальчик заявляет снова: «Я сочинил: “Ласточка с весною в сени к нам летит”». Другой ребенок также был уверен, что он автор следующих строк: «Не боюсь я никого, кроме мамы одного... Нравится, как я сочинил?» Его пытаются вывести из заблуждения: «Это не ты сочинил, а Пушкин: “Не боишься никого, кроме Бога одного”». Ребенок разочарован: «А я думал, что это я сочинил».

В подобных случаях детские сочинения целиком строятся на памяти, не включая работу воображения. Однако часто ребенок комбинирует образы, вводит новые, необычные их сочетания.

Образы воображения у детей могут носить своеобразный характер, так как они могут быть близки к эйдетическим образам, которые при всей яркости и отчетливости обладают особенностью процессуальных образов – они сами непроизвольно меняются в каждый новый момент. Эйдетические образы особенно интенсивно наступают на сознание ребенка, когда нет свободного восприятия, – ночью, например, при погашенном свете. Это может быть причиной детских страхов.

У многих детей дошкольного возраста заметно разнятся ощущения, которыми их одаривает индивидуальная природа функционирования высших психических функций.

Шестилетний Ярослав жалуется:

Мне так трудно засыпать. В темноте они возникают передо мной, толпятся и кривляются.

Ты их видишь перед собой в темной комнате?

Нет, я вижу их в глазах.

В голове?

Нет. Думаю, что это в глазах. Я знаю, что их нет на самом деле, но я вижу их, и они мне мешают. (По материалам В.С. Мухиной.)

В этом случае ребенок нуждается в квалифицированной помощи психолога или других специалистов.

В то же время у ребенка развивается произвольное воображение, когда он планирует свою деятельность, оригинальный замысел и ориентирует себя на результат. При этом ребенок научается пользоваться непроизвольно возникающими образами.

Сочиняемые детьми сказки и истории становятся достаточно последовательными и оригинальными. При этом часто ребенок доводит сюжет до логического конца.

5, 9, 12. Кирилл: «Мама, я расскажу тебе сказку о трех братьях. Жили на свете три брата-прожектора. Они жили на стройке. Им было там очень хорошо. Они смотрели, как там поднимали к дому груз. Они заглядывали в окна: что там такое делается? И наконец дом достроили и их увезли на другую стройку. На новом месте

они скучали по своему дому. Однажды их повезли еще на другую стройку. Машина проезжала мимо их любимого дома. Они так обрадовались, что даже зажглись без электричества. И посветили своему дому». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Существует мнение, что воображение ребенка богаче, чем воображение взрослого человека. Это мнение основано на том, что дети фантазируют по самым различным поводам.

Трехлетний мальчик, рисуя угол, прибавил к нему маленький крючок и, пораженный сходством этой закорючки с сидящей человеческой фигурой, вдруг воскликнул: «Ах, он сидит!» Другой ребенок, в том же возрасте, однажды, играя в салочки и не догнав детей, дотронулся до земли. Через мгновение он уселся на лавочку и заплакал: «Теперь она меня всегда салить будет!» – «Кто?» – спрашивают. – «Сальная земля». Еще один мальчик искренне верил, что камни могут думать и чувствовать. Он считал, что булыжники очень несчастны, так как вынуждены изо дня в день видеть одно и то же. Из жалости ребенок переносил их с одного конца дороги на другой. (Из материалов В.С. Мухиной.)

Однако воображение ребенка на самом деле не богаче, а во многих отношениях беднее, чем воображение взрослого. Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, так как у детей более ограниченный жизненный опыт и, следовательно, меньше материала для воображения. Менее разнообразны и комбинации образов, которые строит ребенок. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка большую роль, чем в жизни взрослого, проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкое отступление от действительности, нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения – это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта.

Описание последовательности развития воображения и памяти в дошкольном возрасте дает некоторую общую картину онтогенеза этих познавательных процессов. Вначале ребенок не пытается поставить перед собой задачу вообразить или запомнить. Лишь иногда совершенно неожиданно возникают отдельные побуждения к этому, как некое предчувствие возможного, но тут же угасают и исчезают. Образы воображения и памяти появляются в процессе игры, рисования, слушания сказок и рассказов как сопутствующий результат происходящего, а не в связи с деятельностью воображения и памяти.

В период с трех до четырех лет при выраженном стремлении к воссозданию ребенок еще не может удержать воспринятые прежде образы. Воссоздающиеся образы по большей части далеки от первоосновы и быстро покидают ребенка. Однако ребенка легко повести за собой в фантастический мир, где присутствуют сказочные персонажи. Если взрослый, играя с ребенком, берет на себя роль какого-либо фантастического персонажа и изображает действия, якобы свойственные этому персонажу, малыш переживает одновременно чувство восторга и ужаса – он рад происходящим метаморфозам и испытывает страх перед неизвестным фантастическим существом. Ребенок верит создаваемому образу до тех пор, пока взрослый не перестает действовать от его лица. Через взрослого ребенок научается создавать свои собственные

персонажи, которые могут быть преходящими, но могут и сопутствовать ребенку в течение дней, недель и даже месяцев. Эти персонажи еще достаточно незавершенны, их действия часто не имеют конечной цели, но в момент возникновения образов воображения ребенок чрезвычайно эмоционально переживает их появление.

Отследить субъективно происходящее в сознании ребенка возникновение образа и его восприятие внутренним взором ребенка очень сложно: ребенок еще затрудняется рассказать об этом и описать сам образ; нарисовать на бумаге или показать действием он тоже пока не может в силу неразвитой «техники» изображения. Тайна сия пока находится за семью печатями. Однако побуждения ребенка к сочинению историй и его рассказы показывают, что так называемое свободное фантазирование всякий раз сводится к воспроизведению знакомых образов, при этом, сочиняя, ребенок не заботится о стройности замысла, а опирается на возникающие по ходу рассказа ассоциации.

В старшем дошкольном возрасте воображение ребенка становится управляемым. Формируются действия воображения: замысел в форме наглядной модели; образ воображаемого предмета, существа; образ действия существа или образ действия с предметом. Воображение перестает сопутствовать рассматриваемым рисункам, прослушиваемым сказкам. Оно приобретает самостоятельность, отделяясь от практической деятельности. Воображение начинает предварять практическую деятельность, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач. Воображение как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явления, события. Ребенок начинает контролировать и определять характер своего воображения – воссоздающего или творческого. При этом он сам контролирует движение образов воображения. Конечно, детское воображение – это прежде всего творчество «для себя», хотя ребенок готов поделиться с близкими своими переживаниями, связанными с метаморфозами внутренней жизни.

При всей значимости развития активного воображения в общем психическом развитии ребенка с ним связана и известная опасность. У некоторых детей воображение начинает «подменять» действительность, создает особый мир, в котором ребенок без труда достигает удовлетворения любых желаний. Такие случаи требуют особого внимания, так как приводят к аутизму (погружению в мир внутренних переживаний с утратой интереса к реальности) и могут свидетельствовать об искажениях в развитии психики.

Возникшие в раннем возрасте феномены сгущения и пауз продолжают сопутствовать умственному развитию и на последующих возрастных этапах. При этом можно наблюдать выраженные индивидуальные различия в особенностях психического развития. Но, между тем, следует подтвердить проявление соответствующего возрасту опыта инфантильного сознания у детей дошкольного возраста.

3. Игры и другие виды деятельности

Общая характеристика игровой деятельности. Мы помним о том, что в ролевой игре дети удовлетворяют свое стремление к совместной жизни со взрослыми и в особой, игровой форме воспроизводят взаимоотношения и трудовую деятельность взрослых людей.

В период дошкольного детства игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что ребенок, как правило, большую часть времени проводит в развлекающих его играх, – игра вызывает качественные изменения в психике ребенка.

Собственно игровое действие будет происходить тогда, когда ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом – другой. Игровое действие носит знаковый (символический) характер. Именно в игре наиболее ярко обнаруживается формирующаяся знаковая функция сознания ребенка. Ее проявление в игре имеет свои особенности: игровые заместители предметов могут иметь значительно меньшее сходство с самими предметами, чем, например, рисунок с изображаемой действительностью. Однако игровые заместители должны давать возможность действовать с ними так, как с замещаемым предметом. Поэтому, давая свое название избранному предмету-заместителю и приписывая ему определенные свойства, ребенок учитывает и некоторые особенности самого предмета-заместителя. При выборе предметов-заместителей дошкольник исходит из реальных отношений предметов. Он с готовностью соглашается, что полспички будет мишуткой, целая спичка – мишкой-мамой, коробок – постелькой для мишутки. Но он ни за что не примет такого варианта, где мишуткой будет коробок, а постелью – спичка. «Так не бывает», – обычная реакция ребенка.

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

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

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

Сюжет и содержание игры. В ролевой игре дети отражают окружающее их многообразие действительности. Они воспроизводят сцены из семейного быта, из трудовой деятельности и взаимоотношений взрослых, эпохальные события (космические полеты, арктические экспедиции) и т. д. Отражаемая в детских играх действительность становится сюжетом ролевой игры. Чем шире сфера действительности, с которой

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

сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Поэтому, естественно, младший дошкольник имеет ограниченное число сюжетов, а у старшего они чрезвычайно разнообразны. Дети пяти-шести лет играют не только в гости, в дочки-матери, в детский сад, но и в строительство моста, в запуск космического корабля.

Наряду с увеличением разнообразия сюжетов увеличивается длительность игр.

Некоторые сюжеты детских игр встречаются как у младших, так и у старших дошкольников (дочки-матери, детский сад). Однако разыгрываются они по-разному. Для малышей в игре открывается прежде всего само действие; ступенькой выше на первый план выступают внешние социальные отношения и социальная иерархия («кто главнее?»), наконец, у старших дошкольников в центр ставятся внутренние социальные отношения – моральные соображения. Дети играют в сходные игры в любом возрасте, но по-разному.

Наличие сюжета еще не характеризует игру полностью. Наряду с сюжетом надо различать содержание ролевой игры. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Дети разных возрастных групп, играя в игру с одним и тем же сюжетом, вносят в нее разное содержание. Так, младшие дошкольники многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых. Воспроизведение реальных действий взрослых людей с предметами становится основным содержанием игры младших школьников. Играя, например, в обед, режут хлеб, варят кашу, моют посуду, многократно воспроизводя одни и те же действия. Однако нарезанный хлеб к столу куклам не подается, сваренная каша не раскладывается по тарелкам, посуда моется, когда она еще чистая. Здесь содержание игры сводится исключительно к действиям с предметами.

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

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

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

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

Реальные взаимоотношения – это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Дети договариваются о сюжете, распределяют роли, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения.

В игровой деятельности складываются определенные формы общения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициативность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение.

Элементы общения появляются очень рано, когда дети еще не умеют строить развернутую сюжетную игру, а играют индивидуально – каждый сам по себе. Обычно в этот период ребенок сосредоточен на своих собственных действиях и мало обращает внимания на действия другого ребенка. Однако время от времени, пресытившись собственной игрой, малыш начинает посматривать на то, как играет другой ребенок. Интерес к игре сверстника как раз и приводит к попыткам установить определенные отношения. Первые формы взаимоотношений проявляются в стремлении ребенка приблизиться к другому ребенку, играть с ним рядом, в желании уступить часть места, занятого для своей игры, в несмелой улыбке, подаренной другому в момент, когда дети встретятся взглядом. Такие легкие контакты еще не изменяют самого существа игры – каждый ребенок играет сам по себе, по возможности соблюдая «дисциплину расстояния».

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

С развитием игровых умений и усложнением игровых замыслов дети начинают вступать в более длительное общение. Сама игра требует этого и способствует этому. Глубже проникая в жизнь взрослых людей, ребенок обнаруживает, что эта жизнь постоянно протекает в общении, во взаимодействии с другими людьми. Мама беседует с папой, подает семье обед, следит за поведением детей за столом. Папа ремонтирует электроприборы, чинит обувь. Продавец обслуживает покупателя. Доктор лечит больных, ему помогает медсестра и т. д.

Стремление воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к тому, что ребенок начинает нуждаться в партнерах, которые играли бы вместе с ним. Отсюда возникает необходимость договориться с другими детьми, вместе организовать игру, включающую несколько ролей.

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

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

участников игры, но и к усложнению реальных взаимоотношений, к необходимости более четкого согласования действий.

Реальные взаимоотношения детей могут возникать перед игрой, когда дети только договариваются между собой, но могут протекать в скрытом виде и в ходе самой игры. Они могут совпадать с возможной логикой сюжетных отношений. Например, инициатор игры в самолеты и регулировщика, предлагая эту игру, становится регулировщиком. В этом случае он и в самой игре по праву роли получает возможность руководить другими детьми. Но реальные взаимоотношения между детьми могут не соответствовать логике сюжетных отношений. Например, инициатор игры берет на себя подчиненную роль (изображает один из самолетов эскадрильи) и подчиняется ребенку, выполняющему роль регулировщика.

Игровые взаимоотношения могут быть осложнены реальными, если инициатор игры берет на себя подчиненную роль, но реально продолжает руководить игрой. Здесь игра является поводом для состязания [7, с. 57–62].

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

Если дети не сумеют договориться между собой, игра распадается. Интерес к игре, желание участвовать в ней приводят к тому, что дети идут на взаимные уступки. В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка, складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Влияние игры на общее психическое развитие ребенка. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок невнимателен к тому, что требует от него игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на умственное развитие ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета – он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для

мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок постепенно становится готовым к учебной деятельности.

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

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. В игровой деятельности ребенок учится замещать одни предметы другими, брать на себя различные роли. Все это способствует развитию воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже необязательны предметы-заместители, так же как необязательны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может протекать во внутреннем плане.

Шестилетний Кирюша рассматривает фотографию, где изображена девочка, которая подперла пальчиком щечку и задумчиво смотрит на куклу. Кукла посажена возле игрушечной швейной машины. Кирюша говорит: «Девочка думает, как будто ее куклолка шьет». Своим объяснением Кирюша обнаружил свойственный ему самому способ игры в плане воображения. (Из архива В.С. Мухиной.)

6, 0, 7. Кирилка расставляет на тахте вокруг себя игрушки (трех мишек, двух обезьянок и двух собачек). Тихо лежит среди них около часа. Я спрашиваю у Кирюши:

— Что ты делаешь?

— Я играю.

— Как же ты играешь?

— Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит.

Это у нас уже было недавно. (Из дневника В.С. Мухиной.) *

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

Продуктивные виды деятельности ребенка – рисование, конструирование – на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой, ветер сдувает висящие яблоки и т. д. Интерес к рисованию, конструированию первоначально

* Мухина В.С. Таинство детства: в 2-х т. Т. 2. 3-е изд. Екатеринбург, 2005. С. 145. Здесь и далее всюду ссылки на Т. 2 данного издания.

возникает именно как игровой, направленный на процесс создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Элементы учения вводит взрослый, они не возникают непосредственно из игры. Дошкольник начинает учиться играя – к учению он относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное, чем к игре, отношение к учению взрослых постепенно, исподволь перестраивает и отношение ребенка к нему. У дошкольника появляется желание учиться и складываются первоначальные умения.

В игре ребенок постигает специфические знаки двоякого типа: индивидуальные условные знаки, имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом, и иконические знаки, чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету.

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

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

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

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

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

Игрушка как средство психического развития ребенка. Игрушка возникает в истории человечества как средство подготовки ребенка к жизни в современной ему системе общественных отношений. Игрушка – предмет, служащий для забавы и увлечений, но одновременно являющийся средством психического развития ребенка.

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

В раннем возрасте ребенок получает так называемые автодидактические игрушки (матрешки, пирамидки и др.), в которых заложены возможности развития ручных и зрительных соотносящих действий. Развлекаясь, ребенок учится соотносить и различать формы, размеры, цвета.

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

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

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

Помимо игрушек, созданных специально для детской игры, в качестве игрушек часто используются различные бытовые предметы (пустые катушки, спичечные коробки, карандаши, лоскутки, веревочки и др.) и так называемый природный материал (шишки, веточки, щепочки, кора, сухие корни и др.). Взрослый подсказывает ребенку возможность использования подобных предметов в качестве заместителей реальных предметов.

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

предмет, он легко использует его в качестве множества других предметов, которые он замещает.

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

Кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка. Благодаря воле и воображению ребенка она «ведет себя» исключительно так, как это нужно в данный момент ее хозяину. Она умна и послушна. Она ласкова и весела. Она строптива и упряма. Она лгунья и неисправимая неряха. Ребенок переживает со своей куклой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла или мягкая игрушка – заместитель идеального друга, который все понимает и не помнит зла. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у каждого дошкольника – не только у девочек, но и у мальчиков. Кукла для ребенка не только дочка или сынок. Кукла или мягкая игрушка – партнер в общении во всех его проявлениях. У каждого ребенка устанавливаются особые отношения со своей куклой или зверюшкой, он по-своему привязывается к игрушке, переживая благодаря ей множество разнообразных чувств.

Куклы – копии человека, имеют разное предназначение в игре.

У традиционной «прекрасной» куклы большие глаза, обрамленные длинными ресницами, короткий носик, маленький яркий рот, обязательно роскошные (белые, золотые, рыжие, черные) волосы. «Прекрасная» кукла может быть дочкой, принцессой, мамой. В «прекрасную» куклу играют в основном девочки.

У характерной куклы (это кукла-мальчик или кукла-девочка) выражены определенные человеческие качества – наивность, глупость, озорство и т. д. Эти куклы несут в себе характерологическую заданность, которая часто определяет разыгрывание сюжета. Этим кукол любят все дети.

Куклы – герои народных и авторских сказок, мультфильмов и т. д. – также имеют характерную внешность (Буратино, Чебурашка, Белоснежка и др.), но помимо этого они несут в себе заданность образа поведения, стабильную нравственную характеристику, не зависящую от меняющихся сюжетных линий в игре. Такие куклы как бы требуют от ребенка определенного поведения. Например, Буратино, Карлсон, Чебурашка всегда хорошие, добрые, справедливые и честные, а Карабас Барабас, Бармалей – плохие, злые, несправедливые и лживые. Интересно, что в самих сказках положительные герои не несут в себе всего множества положительных черт, которые ребенок затем им приписывает, а отрицательные герои не имеют большого набора негативных черт. Благодаря тому что куклы – герои сказок – являются для ребенка

эталонами нравственного облика, он сосредоточивает на них весь свой моральный опыт и проигрывает сюжеты с проблемными ситуациями межличностных отношений. Характерные куклы, куклы – герои мультфильмов любимы не только девочками, но и мальчиками. Любимая игрушка учит ребенка доброте, способности идентифицироваться с куклой, с природой, с другими людьми.

Изобразительная деятельность. Игра – не единственная деятельность, которая влияет на психическое развитие ребенка. Ребенок рисует, лепит, строит, вырезает. Общим для всех этих видов деятельности является направленность на создание того или иного продукта – рисунка, конструкции, аппликации. Но каждый из этих видов деятельности имеет и свои особенности, требует владения особыми способами действия и оказывает свое специфическое влияние на развитие ребенка.

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

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

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

Едва намеченный рисунок ребенка показывает, что он не делает серьезной попытки точно и полно воспроизвести изображаемый предмет. Очень часто, когда ребенок рисует человека без волос, ушей, туловища и рук, его «искусство» остается далеко позади его познаний.

Динамика развития содержания детского рисунка. Рисунки детей пестрят «головоногами», домами, деревьями, цветочками и машинами. Это содержание

дети заимствуют у взрослых, которые предлагают некоторые графические образцы, когда ребенок начинает увлеченно рисовать каракули.

Рисование человека, безусловно, определяется не столько направленностью ребенка на себе подобных, сколько тем, что взрослые, как правило, в первую очередь знакомят его с изображением именно человека. Этот факт выступает как упрочившийся среди современных людей стереотип начала обучения рисованию в условиях семейного воспитания.

Что касается малышей, посещающих детские сады, то содержание их рисунков в большей мере соответствует принятой программе. Поэтому в основном содержание первых рисунков этих детей составляют ленточки, дорожки, заборы, солнышко, шарики, баранки, снеговики, цветы, елки и пр.

Примерно до пяти лет ребенок рисует малое число объектов, заимствованных у взрослых, и найденные в ориентировочном черчении графические формы, которыми он пытается изображать реальные предметы.

В возрасте от пяти до шести лет у ребенка появляется способность при поддержке взрослого преодолеть привычные шаблоны, и он начинает рисовать все, что вызывает интерес. Он готов не только рисовать отдельные предметы и сюжетные картинки, но и иллюстрировать книжки и события своей жизни. В это время дети рисуют во много раз больше, чем в предыдущие и в последующие годы. Содержанием рисунков становится все, что может происходить в воздухе, на суше и на море, не оставляя без внимания и фантастические персонажи.

После шести лет рисунков становится меньше, но изобразительный репертуар также очень разнообразен.

Однако нельзя сказать, что рисунки всех детей в возрасте от пяти до шести лет начинают изобиловать разнообразием тем и сюжетов. Дети, у которых не развивается познавательный интерес к окружающему, рисуют только людей, дома, цветы и деревья. Реально тематическая узость обусловлена как общим развитием ребенка (у него не развивается установка видеть все многообразие мира), так и стереотипными графическими построениями, рабом которых он становится.

Реальное и воображаемое в детском рисунке. Важным фактором, обуславливающим направленность содержания детских рисунков, является степень ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. По содержательной направленности рисунков мы можем условно разделить детей на реалистов и мечтателей: первые изображают предметы и явления природы, реальные события повседневной жизни людей; вторые – свои неосуществленные желания, мечты и грезы. В этой связи надо специально отметить, что чем старше становятся дети, тем чаще в их рисунках отражаются мечты и желания. Кроме этого, можно указать на интерес детей к совершенно особому фантастическому миру. Черти, водяные, лешие, русалки, колдуны, феи, сказочные принцессы и многие другие персонажи детских рисунков отражают, так же как и реальные существа, работу души и внутреннее самочувствие ребенка.

Индивидуальная приверженность в рисовании. Содержание изображаемого обусловлено фактором половой сензитивности ребенка, ценностными ориентациями национальной культуры и семьи, степенью ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. Наряду с этим необходимо отметить

индивидуальную приверженность ребенка в определенный промежуток времени к одному и тому же предмету рисования.

Пятилетний Кирилл с увлечением рисовал портреты женщин, мужчин, принцев, волшебников и т. д. Из-под его руки за день выходило до 20 – 25 подобных рисунков. При этом ему нравилось вводить в портреты элементы орнамента, украшающие, по его мнению, изображения и придающие им «волшебность» и необычность. Кроме того, Кирилл увлеченно рисовал и сами орнаменты. Составление узора было его излюбленным занятием.

Брат Кирилла Андрей предпочитал рисовать батальные сцены. Бесконечное число муравьеподобных воинов, налеты, окружения, взрывы, атаки, разведки, бомбежки и т.п. Андрей рисовал войну в воздухе, на суше и на море. Увлекаясь взрывами, грохотом и шумами, он давал своим рисункам соответствующие названия: «Всюду стреляют», «Война на небе и на земле», «Всюду гремит». Еще одна излюбленная тема Андрюши – черти. Эти персонажи постоянно гримасничают и совершают всевозможные каверзные поступки.

Другие братья – Андрюша и Серезжа Щ. – в течение ряда лет увлекались рисованием машин. Их рисунки – это бесконечные «Волги», тягачи, самосвалы, троллейбусы и тому подобный транспорт, который можно увидеть воочию, рассмотреть на иллюстрации или на фотографии. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Содержание детских работ определенно показывает, что ребенок чутко реагирует на события жизни взрослых: если взрослые помнят прошлое, то оно становится и достоянием ребенка; если взрослые взволнованы происходящим, то ребенок взволнован тоже. Анализ сотен рисунков детей позволяет утверждать: социальные реакции детей адекватны общественному настроению и интересам взрослых. Детские рисунки можно оценивать как подлинные документы эпохи.

В условиях систематического художественного воспитания количество тем, которые ребенок выбирает при рисовании, становится значительно большим. Однако мы отчетливо наблюдаем общую тенденцию – в дошкольном возрасте дети привязаны к содержанию, предложенному взрослыми.

Не следует думать, что ребенок находится в «оковах» влияния взрослого. Вне усвоения духовной культуры от посредников, стоящих между этой культурой и ребенком, нет развития личности ребенка. Лишь в рамках общей тенденции следования за взрослым ребенок проявляет свою индивидуальность, причем чем старше ребенок, тем отчетливее эти проявления.

Тематика детских рисунков обусловлена многими факторами. Один из них – принадлежность ребенка к определенному полу и степень его сензитивности к половым различиям. Общая направленность на идентификацию со своим полом придает определенное содержание и рисункам ребенка: мальчики, особенно сензитивные к мужским ролям, рисуют строительство домов и городов, дороги с мчащимися автомобилями, самолеты в небе, корабли в море, а также войны, драки, потасовки. Девочки, сензитивные к женским ролям, рисуют «хорошеньких девочек» и принцесс, цветы, сады, всевозможные орнаменты, а также мам, гуляющих с дочками.

В некоторых случаях в недрах продуктивной деятельности ребенка мы находим исключительную приверженность к ценностным ориентациям другого пола, когда вдруг мальчики начинают увлекаться рисованием принцесс и цветочков, а девочки рисуют батальные сцены. Такая идентификация с другими в норме обусловлена тем, что ребенок выбирает своего кумира среди представителей другого пола (чаще это старший брат или сестра) и бессознательно следует за всеми его проявлениями. Постепенно, однако, в условиях нормальных отношений в семье доминирующее влияние кумира уступает место сложившимся в культуре общественным ожиданиям.

Игра и рисование являются теми видами деятельности, которые способствуют практическому освоению реального социального пространства: в символических действиях и замещениях ребенок проигрывает коллизии отношений людей, символически идентифицируясь и обособляясь от персонажей, которых он по своей воле вводит в игровые и изобразительные сюжеты.

Овладевая действиями игры и изобразительной деятельности, ребенок одновременно осваивает произвольные стороны психических процессов, а также действия замещения. Также постепенно ребенок осваивает собственно человеческий знаково-символический мир – прежде всего вербально очерченное пространство, которое стандартизирует, социализирует его, а также особое знаково-символическое пространство, где доминируют образы воображения.

(продолжение следует)
