**Е.О. СМИРНОВА Психология ребенка**

***от рождения до семи лет***

**ЧАСТЬ I**

**ВВЕДЕНИЕ В ДЕТСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ**

**ГЛАВА 1 ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Детская психология — наука о душе ребенка**

Психология (от греческих слов psyche — душа и logos — наука) — наука о душе. Уже в этом привычном для каждого психолога выражении кроется некоторый парадокс. Ведь наука нацелена на получение точных, рациональных знаний о мире. Научное исследование предполагает строгое измерение, объективный анализ, независимый от методов, которыми пользуется ученый, и однозначность полученных результатов. Значит, предмет научного исследования должен быть измеряемым, объектным (т. е. восприниматься извне) и разложимым на составные части. Но такие методы невозможно приложить к душе, поскольку ее невозможно увидеть, измерить и представить как объект, не зависящий от самого исследователя. Душа человека в принципе ненаблюдаема и неизмерима. В то же время нельзя усомниться в истинности ее существования. Каждый человек знает о силе и реальности собственных желаний, воспоминаний, переживаний, страстей и многих других душевных явлений, которые, несмотря на свою «невидимость», являются вполне объективно существующими и порождают множество вполне ощутимых и внешне воспринимаемых форм поведения и изменений в окружающем предметном мире. Можно с уверенностью сказать, что наши мысли, чувства, отношения и другие психические явления не менее реальны, чем объективно существующие предметы и процессы окружающего мира. Но только эти предметы и процессы существуют не в окружающем, а во внутреннем, психическом мире человека и поэтому требуют совершенно других методов и подходов, чем те, которые используются в естественных науках, изучающих явления внешнего мира (физике, химии, биологии и т. д.). Конечно, можно и человека рассматривать как предмет физики или биологии. Но при этом мы будем изучать не душевные явления, а строение и функционирование организма человека, которые вполне ощутимы и наблюдаемы. Психологию же интересует именно внутренняя, душевная жизнь, недоступная наблюдению, но столь же реальная и чрезвычайно значимая для каждого человека. Очевидно, что понять и познать эту жизнь чрезвычайно трудно. Еще более трудно понять душу ребенка. Если о душевной жизни взрослого человека мы можем говорить по своему внутреннему опыту, по анализу своих переживаний и состояний, то душу ребенка почувствовать и понять через себя невозможно. В то же время нельзя сомневаться, что уже самый маленький ребенок имеет свою внутреннюю, психическую жизнь: он чего-то хочет, из-за чего-то сильно расстраивается, что-то придумывает, что-то говорит и т. д. Все это мы без труда можем наблюдать в поведении детей. Но наблюдать мы можем только внешние проявления, только поведение ребенка: его действия, выразительные движения, высказывания и т. д.

Психолога же интересуют не сами по себе внешние проявления, а скрытые за ними психические процессы, качества, состояния. Ведь одни и те же внешние действия могут выражать совершенно разные состояния. Одно дело, если малыш плачет, потому что ему больно, другое дело, плач от обиды третье — если он плачет, потому что хочет привлечь в себе внимание, четвертое — если у него не получается то, что он задумал, и т. д. Каждый раз одно и то же действие (в нашем случае плач) будет означать совершенно разные переживания ребенка. Выявить эти переживания, опираясь на их внешнее выражение, — главная и самая трудная задача детского психолога. Это трудно потому, что ребенок не похож на взрослого, у него все по-другому. Долгое время ребенка рассматривали как маленького взрослого: он многого не знает, не умеет, не понимает. Он не может организовывать и контролировать себя, рассуждать, выполнять свои обещания и т. д. Можно еще долго перечислять, чего ребенок не умеет. Но, если мы будем рассматривать ребенка как неразумного, недоразвитого взрослого, мы никогда не поймем, откуда возникают его способности, качества и поступки. Ведь многое дети могут делать лучше, чем взрослые: часами рисовать картинки, придумывать воображаемые ситуации и превращаться в разных персонажей, страдать из-за судьбы незнакомого котенка и т. д. Все это обычно несвойственно взрослому человеку. Поэтому важно искать не то, чего дети еще не могут, а то, чем они отличаются от взрослых, т. е. специфику их внутренней душевной жизни.

**Детская психология — наука о психическом развитии ребенка**

Основная трудность в изучении психической жизни маленьких детей заключается в том, что эта жизнь постоянно меняется. Ребенок непрерывно растет и развивается — чем он младше, тем более интенсивно происходит развитие. Важно различить понятия «рост» и «развитие». Рост — это количественное изменение или усовершенствование какой-либо функции. Увеличивается вес ребенка, его рост, он научается все лучше действовать с предметами, все лучше говорить, ходить и т. д. Это явления роста, т. е. количественного накопления. Если мы будем рассматривать ребенка как маленького взрослого, то весь его жизненный путь сведется только к количественным изменениям, т. е. к увеличению и усилению того, что в нем есть изначально, и ничего принципиально нового при этом не образуется.

В отличие от этого развитие характеризуется прежде всего качественными изменениями, возникновением психических новообразований. Например, неделю назад младенец вовсе не интересовался игрушками, а сегодня тянется к ним и постоянно требует их от взрослого. Или раньше он не обращал внимания на оценки окружающих, а теперь обижается на замечания и требует похвалы. Значит, произошли какие-то качественные изменения в его психической жизни, возникло что-то новое, а старое отошло на задний план, т. е. изменилась структура психических процессов. Развитие характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», а другие «забегают вперед».

Детство — период самого интенсивного человеческого развития. Ни в каком другом возрасте человек не приобретает так много, как в раннем и дошкольном детстве. За первые 5—6 лет он превращается из беспомощного младенца в достаточно сформированного человека со своими интересами, чертами характера и взглядами на жизнь. Быстрота успехов и скорость появления новых способностей не сравнимы ни с каким другим периодом жизни. Постоянное движение ребенка вперед, появление все новых форм его самостоятельности и самодеятельности дают факты, характеризующие детское развитие. Этими фактами и оперирует детская психология.

Несмотря на различия, которые безусловно существуют между детьми одного возраста, каждый этап детства имеет свои специфические особенности. Например, в 3—4 мес все младенцы радуются взрослому, около года дети предпочитают играть с игрушками, около двух лет начинают говорить и т. д. Эти изменения носят не случайный, а закономерный характер. Если у того или иного ребенка они происходят иначе, можно говорить об отклонениях в психическом развитии: отставании, опережении или деформации, которые всегда имеют свои причины.

Все дети в своем развитии проходят определенные стадии, или этапы, которые характеризуются специфическими особенностями их психической жизни. Изучение закономерностей психического развития ребенка составляет основной предмет детской психологии. Ее главная задача — описать и объяснить особенности психической жизни ребенка на каждом возрастном этапе. Поэтому детская психология является составной частью возрастной психологии, т. е. науки, изучающей возрастные закономерности психического развития человека. Но если возрастная психология охватывает все этапы жизни, включая юность, зрелость и старость, то детская занимается только ранними возрастами от (0 до 7 лет), когда развитие происходит наиболее быстро и интенсивно. Чем же определяется это развитие? Главный вопрос, который здесь возникает, — это вопрос об относительной роли природных свойств организма и социальных условий воспитания ребенка.

**Что дает ребенку природа?**

Для ответа на этот вопрос следовало бы провести такой эксперимент, в котором дети с первых дней жизни росли бы в условиях изоляции от взрослых: не слышали бы речи, не видели бы других людей, не пользовались бы обычными для нас предметами. Если бы в таких условиях дети развивались примерно так же, психические способности ребенка можно было бы считать врожденными, заложенными самой природой. Понятно, что ни один ученый и ни один родитель не позволит провести с человеческим ребенком такой рискованный эксперимент. Однако в истории человечества подобные ситуации возникали неоднократно. К ним относятся прежде всего истории детей, выросших вне человеческого общества, которые были найдены в логове животных и «воспитаны» ими. Их называют «дети-Маугли» — по аналогии со знаменитой сказкой Р. Киплинга.

Так, например, в начале XX в. индийский ученый Р. Синх увидел, как волчица выводит на прогулку своих волчат, среди которых оказались "...две девочки; одна примерно восьми, другая полутора лет. Р. Синх увез девочек с собой и попытался их воспитывать. Оказалось, что эти дети были лишены всех без исключения человеческих форм поведения. Они передвигались на четырех конечностях, ели сырое мясо, вели ночной образ жизни, выли по ночам, пытались скрыться или огрызались при виде людей. Словом, они значительно больше были похожи на волчат, чем на детей. Младшая из них — Амала — умерла через год, не выдержав новых для нее, человеческих условий жизни. Старшая — Камала — прожила до 17 лет. За девять лет ее удалось с большим трудом обучить прямохождению и некоторым гигиеническим навыкам. Но совершенно невозможным для нее оказалось полноценное психическое развитие. Она так и не смогла думать, чувствовать и говорить по-человечески, а осталась существом с типично волчьими повадками.

А что, если ребенку не навязывать никаких условий жизни и никакого воспитания? Сможет ли он тогда развиваться по-человечески? Ответ на этот вопрос дают наблюдения за детьми, выросшими в условиях госпитализма. Явление госпитализма характеризуется изоляцией детей от взрослых и долгим пребыванием ребенка раннего возраста в одиночестве.

Во время войны бывали случаи, когда дети были разлучены со своими матерями и воспитывались в специальных детских приютах. Так, немецкий психолог Р.Шпиц описал детей одного приюта, которые в возрасте трех месяцев были разлучены со своими матерями. Уход, питание, гигиенические условия в этом учреждении были типичными для всех хорошо поставленных заведений такого рода. Однако у всех детей произошла резкая задержка не только психического, но и физического развития. В течение двух лет погибло около половины детей. Оставшиеся в 3—4 года были не способны к самостоятельному передвижению каким-либо способом, не умели сидеть без поддержки, не могли есть ложкой и одеваться, не реагировали на окружающих.

Итак, дети, оставшиеся в первые месяцы жизни вообще без внимания взрослых, несмотря на нормальное питание и физический уход, либо просто не выживают, либо перестают развиваться и потому деградируют. Это бесспорно свидетельствует о том, что наличие человеческого мозга далеко не главное условие психического развития, т. е. недостаточно родиться человеком, чтобы стать им. Ребенок впитывает в себя то, что дается условиями жизни, воспитанием. И если эти условия звериные — волчьи, собачьи, обезьяньи, ребенок вырастает зверем соответствующего вида. Если же ребенок остается один на один с внешним миром, без «воспитывающей» среды, он просто не выживает. Психика не возникает без человеческих условий жизни. Она не заложена в мозге или в организме ребенка.

И в то же время никакое животное ни при каких условиях не может стать человеком. В науке неоднократно делались попытки развить у животных человеческие качества.

Так, например, советский зоопсихолог Н. Н. Ладыгина-Котс воспитывала в своей семье маленького шимпанзе от полутора до четырех лет. Обезьянку учили пользоваться вещами, играть с игрушками, разговаривать и относились к нему вполне по-человечески. Но результаты оказались весьма скромными. Шимпанзе с трудом научился некоторым человеческим навыкам (держать карандаш или веник, стучать молотком и т. д.). Но совершенно недоступным для него оказался смысл человеческих действий: водя карандашом по бумаге, он не мог нарисовать что-нибудь осмысленное; «подметая» пол, он только перекладывал мусор из одного места в другое и пр. У него отсутствовала какая-либо тенденция к усвоению слов, даже при настойчивой специальной тренировке. Эти данные говорят о том, что без человеческого мозга не могут возникнуть и человеческие качества психики.

**Специфика развития человеческого ребенка**

Что же получается? Вроде бы никаких природных предпосылок к дальнейшему развитию у ребенка нет, и в то же время только человеческий ребенок может стать человеком. Значит, все-таки есть в нашем организме что-то, что позволяет ему столь быстро и успешно усвоить все необходимые формы поведения, научиться думать, переживать, управлять собой. Да, есть. Как ни странно, главным преимуществом ребенка оказывается его врожденная беспомощность, его неспособность к каким-либо определенным формам поведения.

Чрезвычайная пластичность человеческого мозга — одна из главных его особенностей, обеспечивающих психическое развитие. У животных большая часть мозгового вещества уже «занята» к моменту рождения — в нем закреплены врожденные формы поведения — инстинкты. Мозг ребенка открыт для нового опыта и готов принять то, что дают ему жизнь и воспитание. Ученые доказали, что у животных процесс формирования мозга в основном заканчивается к моменту рождения, а у человека этот процесс продолжается после рождения и зависит от условий жизни и воспитания ребенка. Эти условия не просто заполняют «чистые страницы» мозга, но влияют и на само его строение. Поэтому первые, детские годы имеют столь важное, кардинальное значение в становлении человека.

Мозг человека практически не изменился со времен наших далеких предков, живших несколько десятков тысяч лет тому назад. В то же время человечество за эти годы сделало гигантский путь в своем развитии. Это стало возможным потому, что развитие человека происходит принципиально по-другому, чем развитие в животном мире. Если в животном мире определенные формы поведения передаются по наследству, так же как и строение организма, или же приобретаются в процессе индивидуального опыта отдельной особи, то у человека свойственные ему формы деятельности и психические качества передаются иным образом — путем наследования культурно-исторического опыта. Каждое новое поколение «стоит на плечах» всей предшествующей истории человечества. Оно приходит не в природный мир, а в мир культуры, в котором есть музыка и компьютеры, дома и машины, наука и литература и многое другое. Всего этого сам ребенок никогда не изобретет, но он должен овладеть этим в процессе своего человеческого развития. Специфика развития ребенка заключается в том, что определяется не биологической наследственностью, а происходит в ходе культурно-исторического наследования.

**Связь детской психологии с другими науками**

Изучение психического развития ребенка возможно только при наличии определенных, предельно общих представлений о том, что такое человек и в чем состоят его сущностные характеристики. Такие представления дает философия. Необходимо напомнить, что психология первоначально возникла в рамках философии и долгое время существовала как ее составная часть. В дальнейшем она выделилась в самостоятельную область знания и сама разделилась на множество отдельных дисциплин. Но все же каждый ученый, пытающийся изучать человека, хочет он того или нет, обязательно опирается на определенную философскую базу, на определенное понимание сущности человека. Поэтому философия, или философская антропология, является фундаментом психологии вообще и детской психологии в частности. В то же время вопросы, связанные с происхождением сознания, деятельности, личности человека, которые являются центральными для философов, конкретно и детально разрабатываются в детской психологии. Многие известные современные философы (В. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов, А. С. Арсеньев и другие) постоянно обращались к материалам детской психологии и во многом строили на них свои философские концепции. Поэтому можно сказать, что детская психология, с одной стороны, опирается на философию, а с другой — дает ей эмпирический материал.

Человек развивается не только в своей индивидуальной жизни, но и в процессе всей истории человечества. Психология современного человека коренным образом отличается от психологии человека средних веков или эпохи Возрождения. Однако историко-культурным развитием человечества занимаются другие науки — история, культурология, антропология. Детскую психологию интересует индивидуальное развитие человека, или онтогенез, который всегда происходит в определенной историко-культурной ситуации. Учитывать историко-культурный фон, на котором происходит развитие ребенка, совершенно необходимо детскому психологу. Вместе с тем онтогенетическое развитие имеет свои глубоко специфические закономерности.

Развитие происходит не только в детстве, но и на протяжении всего онтогенеза. И в жизни взрослого человека возможны качественные изменения: появление новых потребностей и новых форм деятельности. Общие закономерности развития человека на протяжении всей его жизни составляют предмет особой научной дисциплины — психологии развития, или генетической психологии. Конечно, детская и генетическая психологии имеют много общего, поскольку наиболее интенсивно психическое развитие происходит в первые годы жизни. Генетическая психология во многом строится на фактах и закономерностях, полученных в детской психологии, которая в свою очередь использует общие закономерности психического развития. Но детская психология ограничивается возрастом от рождения до 7 лет и стремится максимально полно описать качественные изменения, происходящие с ребенком в этот период.

Детская психология во многом опирается на понятия и методологию общей психологии. Выделение таких аспектов психической жизни ребенка, как деятельность, психические процессы, личность и др., стало возможным благодаря тому, что они были выделены и описаны в общей психологии. Вместе с тем психология, имеющая дело со взрослым человеком, не может обойтись без фактов детской психологии. Особенности психической жизни взрослого нельзя понять без анализа их происхождения. Психика зрелого человека очень сложна, в ней одновременно существует в свернутом, сжатом виде множество процессов и тенденций, изучить и проанализировать которые невозможно, без обращения к их генезису. Изучение ребенка в этом отношении обладает неоспоримым преимуществом: здесь все только начинается, и все процессы зарождения новых форм деятельности, сознания, мышления можно проследить в развернутом виде. Поэтому детскую психологию можно рассматривать как своеобразный генетический метод общей психологии, который позволяет проследить становление сложнейших форм психической жизни взрослого человека. В то же время детская психология является самостоятельной фундаментальной наукой, дающей научную основу для таких прикладных наук, как педагогическая психология и педагогика.

Предметом педагогической психологии является разработка и обоснование методов обучения и воспитания детей в различных возрастах. Очевидно, что разработка методов обучения и воспитания дошкольников невозможна без знания особенностей психики ребенка на ранних этапах онтогенеза. Только понимание возможностей (и границ этих возможностей) ребенка на разных этапах детства позволяет педагогическому психологу разработать адекватные и эффективные для каждого возраста методы обучения и воспитания детей.

Вместе с тем педагогическая психология дает неоценимый материал для детской психологии, поскольку позволяет выяснить влияние различных стратегий воспитания и обучения детей на особенности их психического развития. Фундаментальная проблема связи психического развития ребенка с его обучением и воспитанием лежит в плоскости как детской, так и педагогической психологии. Поэтому детская и педагогическая психологии являются неразрывно связанными дисциплинами. Педагогическую психологию дошкольника можно рассматривать как особую область детской психологии, связанную с разработкой прикладных вопросов, касающихся обучения и воспитания детей. Представления о возрастных особенностях детей совершенно необходимы для практической работы с детьми.

Важнейшим условием успешной работы воспитателей и педагогов в яслях, в детском саду, в различных учебно-воспитательных центрах является знание закономерностей психического развития ребенка, понимание интересов каждого ребенка, особенностей его мышления и эмоциональной жизни. Это помогает воспитателю устанавливать контакт с детьми, своевременно выявлять и преодолевать отклонения в их психическом развитии, выбирать адекватные для них формы общения и обучения. В последнее время в нашей стране все более широкое распространение получает профессия практического детского психолога. В задачу этого специалиста входит диагностика и коррекция психического развития детей, а также работа с трудными детьми и их родителями. Главной и необходимой основой этой профессии является знание детской психологии.

Только понимание возрастных норм и закономерностей психического развития позволяет практическому психологу выявлять индивидуальные особенности каждого ребенка, их соответствие возрастной норме, диагностировать отклонения в психическом развитии отдельных детей и выбирать адекватные и эффективные методы коррекции.

• Детская психология — это наука, изучающая особенности психической жизни ребенка и закономерности психического развития в детском возрасте. Детство — период наиболее интенсивного развития человека.

• Это развитие осуществляется в виде качественных преобразований в психике ребенка, как смена различных своеобразных возрастных этапов психической жизни, каждый из которых имеет свои специфические особенности. В отличие от этого рост ребенка является процессом количественных накоплений.

• Психическое развитие ребенка осуществляется другим путем, чем развитие животных. Оно происходит не как развертывание врожденных биологических задатков и не как накопление индивидуального опыта, а через присвоение культурно-исторического опыта и через превращение общественных ценностей и норм деятельности в собственные, индивидуальные способности ребенка.

• Детская психология, являясь самостоятельной фундаментальной наукой, имеет тесные и взаимные связи с другими дисциплинами. С одной стороны, она опирается на философию, культурологию, психологию развития и общую психологию и дает эмпирический материал для них, с другой — является научным фундаментом для педагогической психологии, педагогики и практической психологии.

1. Что изучает детская психология и каков ее главный предмет?

2. Что дает ребенку природа? В чем главное отличие человеческого мозга от мозга животных?

3. Чем отличается развитие ребенка от его роста?

4. Каково главное условие человеческого развития?

5. В чем специфика развития ребенка в отличие от детенышей животных?

6. С какими науками связана детская психология? Что дает ей философия, психология развития и общая психология?

7. Зачем воспитателю и практическому психологу нужно знать детскую психологию?

**ГЛАВА 2**

**МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Прежде всего нужно различить методы и методики исследования. Метод (греч.: путь к чему-либо) — это общий подход, способ исследования. Метод определяется предметом изучения и общими представлениями о нем. Например, если ученый исследует психическое развитие ребенка и при этом исходит из представления о том, что это развитие определяется природными, биологическими факторами, его главным методом будет «очищение» своего предмета, устранение по возможности всех влияющих извне социальных воздействий. Если же он, напротив, полагает, что это развитие определяется влияниями социальной среды, он будет специально организовывать эти внешние воздействия и анализировать характер их влияния на особенности психики ребенка. Таким образом, разные взгляды на предмет порождают разные стратегии исследования, или разные методы. В отличие от этого методика — это частный, тактический способ получения фактов, который зависит от конкретных условий работы ученого, от особенностей его объекта (например, от возраста детей), от изобретательности самого исследователя и т. д. Исследовательских методик в детской психологии великое множество. Методов всего два — наблюдение и эксперимент. Каждый из них имеет несколько вариантов. Именно о них пойдет речь в данной главе.

**Метод наблюдения**

Первоначально детская психология была чисто описательной наукой. Ее задача заключалась в феноменологическом описании процессов психического развития ребенка и их симптомов, а основная стратегия — соответственно в наблюдении за процессами развития. Результаты таких наблюдений обычно записывались в виде дневниковых записей. Одним из первых исследователей, осуществивших наблюдение за развитием ребенка, был Ч. Дарвин. Именно он первый описал появление улыбки ребенка на 45—46-й день жизни, привязанности ко взрослому в конце пятого месяца жизни и много других важных фактов. Первой книгой по детской психологии стала книга немецкого физиолога В. Прейера «Душа ребенка» (1882). В исследовании В. Прейера ребенок впервые был подвергнут систематическому наблюдению с момента рождения до конца третьего года жизни, ежедневно, в одни и те же временные интервалы. Дневники развития своих детей вели многие крупные психологи. Так, известный немецкий детский психолог В. Штерн использовал дневниковые записи, которые он вел вместе с женой, для обоснования своих гипотез. Крупный швейцарский психолог Ж. Пиаже, выделяя этапы умственного развития ребенка, часто ссылается на наблюдения за собственными внуками. Известный советский детский психолог Д. Б. Эльконин использовал наблюдения за своим внуком для описания процесса формирования предметных действий ребенка. Существовали целые научные учреждения, где метод наблюдения за детьми был основным. Например, Н. М. Щелованов организовал в 1920 г. клинику нормального развития детей, в которой жили преимущественно подкидыши и сироты. За развитием детей в клинике велось круглосуточное наблюдение, благодаря чему мы получили немало классических работ по детской психологии. В них впервые был выявлен и описан такой феномен, как «комплекс оживления» у младенцев.

Метод наблюдения может дать очень важные результаты. Но все зависит от того, что и как наблюдать. В зависимости от этого выделяют несколько вариантов наблюдения. Во-первых, оно может быть сплошным и выборочным. Сплошные наблюдения охватывают одновременно многие стороны поведения ребенка, их задача описать общую картину поведения. Конечно, фиксировать все движения и все слова ребенка невозможно. Фиксируется только то, что представляется наблюдателю наиболее важным и значимым, в особенности то новое, что можно увидеть в ребенке в момент наблюдения. Но, что именно окажется новым и главным, исследователь заранее не знает (или не формулирует). В отличие от этого выборочные наблюдения фиксируют какую-либо одну сторону поведения, которая определяется заранее. Например, выражение эмоций у ребенка, или его действия с игрушками, или особенности слов ребенка и т. д. При этом фиксируется поведение ребенка в одних и тех же естественных ситуациях или в определенные отрезки времени времени (во время игры, во время общения со взрослыми и т. д.).

Во-вторых, наблюдение может быть скрытым и включенным. При скрытом наблюдении фигура наблюдателя должна быть невидимой для ребенка или не привлекать к себе его внимания. Для этого используют специальный прибор — зеркало, обладающее односторонней проницаемостью (зеркало Гезелла). Его помещают между комнатой, в которой находится ребенок, и комнатой, где сидит исследователь. В первой комнате на стене висит обычное зеркало, а во второй — окно, через которое можно наблюдать за ребенком. В настоящее время для скрытого наблюдения используют телевизионные установки и кинокамеры. Его может осуществлять также привычный и незаметный для ребенка взрослый. Главное, чтобы он не нарушал непринужденности и естественности поведения ребенка.

Включенное наблюдение отличается тем, что наблюдающий взрослый не только является видимым, заметным для ребенка, но и участвует в совместных с ним действиях (играет, кормит, читает книжки и т. д.). Он включен в деятельность ребенка. В то же время он не просто играет или кормит, но и осуществляет наблюдение за малышом (отмечает для себя его реакции, его инициативные и ответные действия, его эмоции и высказывания и т. д.). Задача эта довольно сложная. Здесь нужно не только замечать и запоминать все проявления ребенка, но и уметь наблюдать за самим собой, учитывать свои собственные действия, вызывающие те или иные проявления наблюдаемого малыша. Таким включенным наблюдением нередко пользуются воспитатели, педагоги, родители и другие взрослые, находящиеся в постоянном контакте с детьми.

В-третьих, наблюдение может быть одноразовым (или срезовым) и длительным (пролонгированным или лонгитюдным). Одноразовое наблюдение проводится один раз, единовременно. С помощью этого метода исследователь обычно сравнивает поведение разных детей (мальчиков и девочек, детей разного возраста или детей из разных культур и т. д.) в одних и тех же ситуациях и делает выводы об особенностях их психики.

Пролонгированное (лонгитюдное) наблюдение отличается тем, что оно продолжается в течение долгого времени (нескольких лет) и осуществляется за одними и теми же детьми. При этом методе исследователь сравнивает не разные группы детей, а разные этапы в развитии одного ребенка (или нескольких детей). Пролонгированное наблюдение дает возможность проследить появление новых способностей, новых интересов ребенка, описать различные стадии его развития. Упомянутые выше дневниковые записи родителей и психологов являются типичными случаями пролонгированных наблюдений.

Однако во всех случаях исследователь может прослеживать только внешние, наблюдаемые стороны поведения ребенка: его высказывания, выразительные движения, его действия с игрушками и пр. Но психолога интересуют не сами по себе внешние проявления, а те внутренние, психические процессы, которые недоступны непосредственному наблюдению. Чтобы понять эти процессы и уметь интерпретировать наблюдаемое поведение ребенка, психологу необходимо иметь предварительное представление о том, что он хочет увидеть. Успешность наблюдения зависит от того, насколько четко сформулирована цель наблюдения и насколько ясно исследователь представляет, что он будет наблюдать. Если этого нет — его впечатления будут расплывчатыми и неопределенными, главное смешается с второстепенным и получить какой-либо фактический материал окажется невозможным.

Метод наблюдения имеет ряд неоспоримых достоинств. Он позволяет описать реальную жизнь ребенка, дает много живых интересных фактов и позволяет исследовать ребенка в естественных условиях его жизни. Он незаменим для первичной ориентировки в проблеме и для получения предварительных фактов. Но этот метод имеет и ряд недостатков, главный из которых — его чрезвычайная трудоемкость. Он требует высокого профессионализма и огромных затрат времени, которые вовсе не гарантируют получение новых фактов. Исследователь вынужден ждать, пока интересующие его явления возникнут сами собой. Кроме того, результаты наблюдений часто не позволяют понять причины тех или иных форм поведения. Замечено, что, наблюдая, психолог видит только то, что он уже знает, а то, что еще ему не известно, проходит мимо его внимания. Поэтому эффективнее оказывается другой, более активный и целенаправленный метод — эксперимент.

**Метод эксперимента**

 Психологический эксперимент позволяет целенаправленно вызывать определенные проявления психики. В эксперименте психолог специально создает и видоизменяет условия, в которых находится ребенок. Поведение ребенка в разных экспериментальных условиях (его качественный и количественный анализ) позволяет делать некоторые выводы о его психологических характеристиках. Например, чтобы выяснить, какую форму общения со взрослым предпочитают дошкольники, экспериментатор организует различные ситуации общения с ребенком. В одной из них взрослый играет с ним в игрушки, в другой — читает книжки или беседует о чем-то познавательном, в третьей — разговаривает на личностные темы: о его отношениях с друзьями, о разных человеческих качествах и т. д. Затем экспериментатор сравнивает характер поведения ребенка в этих ситуациях и выясняет, какая из них является для дошкольника более предпочтительной. Этот эксперимент позволяет выявить главную форму общения ребенка.

Подобные эксперименты называют констатирующими, поскольку они позволяют зафиксировать (или констатировать) какие-либо особенности развития ребенка. Метод эксперимента оказался эффективным, экономным и нашел широкое применение в психологии вообще и в детской в частности. Специфика эксперимента в детской психологии заключается в том, что экспериментальные условия должны быть близкими к естественным жизненным условиям ребенка и не должны нарушать привычных форм его деятельности. Необычные лабораторные условия (например, использование новой аппаратуры, чужие взрослые и т. д.) могут смутить ребенка и вызвать отказ от деятельности. Поэтому эксперимент в детской психологии должен быть приближен к естественным условиям жизнедеятельности ребенка. Он так и называется — «естественный эксперимент» в отличие от лабораторного, который может проходить в любых ситуациях с применением самой сложной аппаратуры. Эксперименты с детьми лучше проводить в форме интересной игры или привычных для ребенка занятий — рисования, конструирования, отгадывания загадок и т. д.

Одним из видов психологического эксперимента являются тесты. Тест — это система специально подобранных заданий, которые предлагают детям в строго определенных условиях. За выполнение каждого задания ребенок получает оценку в баллах. Оценка должна быть объективной и не зависеть от личного отношения экспериментатора. Предварительно для каждой возрастной группы определяются возрастные нормы выполнения каждого задания (т. е. какой балл соответствует трех-, четырех- или шестилетнему возрасту). Сравнение результатов ребенка с возрастной нормой позволяет определить, нормально ли для своего возраста развит ребенок, или его развитие отклоняется от нормы (отстает или опережает).

Подобные эксперименты относятся к стратегии срезов, поскольку здесь как бы одномоментно снимается уровень возрастного или индивидуального развития какого-либо психического процесса. Эта стратегия очень широко применяется в детской психологии, иногда она соединяется со способами пролонгированного, лонгитюдного исследования. Вначале у определенного числа детей проводится первый срез, через некоторое время у тех же детей по тем же методикам проводится второй срез, затем — третий и т. д. Нередко в одном исследовании сочетаются эксперимент и наблюдение.

Однако перечисленные выше методы позволяют лишь зафиксировать те или иные особенности поведения ребенка или степень успешности решения задач. Но они не дают возможности выяснить, что же происходит за этой наглядно воспринимаемой картиной. Они не подводят к пониманию условий и движущих сил развития ребенка. Наблюдая, как ребенок решает задачи, мы никогда не можем понять, почему он их так решает (или не решает), и никакое пристальное наблюдение не даст ответа на эти вопросы.

Явным преимуществом в этом отношении обладает генетико-моделирующий, или формирующий, эксперимент. Его суть состоит в том, что методом исследования психических процессов становится экспериментальное формирование новых способностей у детей, которые раньше ими не обладали. Эту стратегию исследования можно назвать стратегией экспериментального генезиса психических способностей. Ее реализация предполагает использование различных путей и средств активного формирования способности, развитие которой изучается. Исследователь в зависимости от своих теоретических представлений заранее формулирует гипотезу о том, что лежит в основе психической способности и в чем состоят условия ее эффективного развития. Затем, основываясь на своей гипотезе, он создает (или моделирует) эти условия в эксперименте и проводит ребенка через серию формирующих или развивающих воздействий. После этого исследователь выясняет, произошли ли какие-либо изменения в той психической способности, развитие которой изучается. Таким образом проверяется гипотеза о психологических причинах и условиях психического развития ребенка. Например, психолог выдвигает гипотезу о том, что мышление маленького ребенка строится на основе его практических предметных действий. Чтобы проверить эту гипотезу, он специально организует практическую деятельность детей (дает им для исследования игрушки с секретом, учит обращаться с новыми предметами, специально занимается с ними практической, исследовательской деятельностью и т. д.). После серии таких занятий он выясняет, произошли ли какие-нибудь сдвиги в умственных способностях у этих детей. Если да, то гипотезу можно считать подтвержденной. Разные виды эксперимента, как правило, используются в одном и том же исследовании. Сначала проводят обычный срезовый эксперимент (в этом случае он называется констатирующим), чтобы зафиксировать исходный уровень развития изучаемой способности. Затем следует формирующий (или генетико-моделирующий) эксперимент, цель которого — получить новый уровень развития способности в зависимости от исходной гипотезы. В заключение повторяется тот же срезовый эксперимент, что и вначале, для того чтобы выяснить, какие сдвиги произошли в результате формирующего эксперимента. Такой эксперимент обычно называют контрольным.

Учитывая, что дети дошкольного возраста достаточно быстро развиваются и без всяких экспериментальных воздействий, чтобы оценить эффективность формирующего эксперимента, необходимо сопоставлять те изменения, которые происходят за один и тот же промежуток времени у детей — участников формирующих экспериментов и у детей того же возраста, живущих в естественных условиях. Первая группа детей обычно называется экспериментальной, вторая — контрольной. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп показывает ту прибавку, которую дают организованные в эксперименте условия.

Формирующий эксперимент так же, как и срезовый, может быть лонгитюдным, т. е. продолжаться в течение ряда лет с одними и теми же детьми. Так, например, многолетнее экспериментальное обучение детей по новым программам и выяснение влияния этих программ на психическое развитие детей можно рассматривать как лонгитюдный психолого-педагогический формирующий эксперимент.

Кроме основных методов исследования — наблюдения и эксперимента — в детской психологии используются и вспомогательные методы. К ним относятся анализ результатов детской деятельности (рисунков, поделок, сочиненных детьми сказок и т. д.) и метод беседы (или интервью). Особенно широко используется анализ детских рисунков. В детских рисунках отражаются эмоциональное состояние ребенка, особенности восприятия окружающих людей и предметов, характер отношений с окружающими. Однако психологическая интерпретация детских рисунков требует высокой квалификации и значительного опыта работы с этим материалом. Кроме того, она никогда не может быть определенной и однозначной и всегда предполагает некоторый субъективизм исследователя. Поэтому в серьезных исследованиях этот метод может использоваться только как дополнительный, вспомогательный.

Метод беседы возможно использовать только после четырех лет, когда дети достаточно хорошо владеют речью, и в весьма ограниченных пределах. Дело в том, что дети дошкольного возраста еще не могут выразить в словах свои мысли и переживания, поэтому их ответы обычно бывают краткими, формальными и воспроизводящими слова взрослого. Подбор вопросов для беседы с детьми — большое искусство. Они должны быть понятны и интересны для ребенка и ни в коем случае не содержать подсказки. Беседа с ребенком также может быть использована только как вспомогательный, второстепенный метод.

• Метод — это общая стратегия, общий путь получения фактов, который определяется задачей и предметом исследования, а также теоретическими представлениями исследователя. В отличие от этого методика — это частный, конкретный способ сбора материалов, который зависит от условий исследования и конкретных возможностей. • Основные методы исследования детской психологии — наблюдение и эксперимент. Наблюдение бывает сплошным или выборочным скрытым или включенным, одноразовым или пролонгированным (лонгитюдным).

• В психологическом эксперименте исследователь намеренно создает условия, в которых протекает деятельность ребенка, или ставит перед ним определенные задачи. В детской психологии эксперимент должен быть максимально приближен к естественным условиям жизни детей.

• Особым видом эксперимента, позволяющим выявить движущие силы и причины развития психических способностей, является генетико-моделирующий, или формирующий, эксперимент, в котором осуществляется экспериментальное формирование той или иной психической способности.

• Экспериментальная стратегия исследования может быть срезовой (одноразовой) и пролонгированной (т. е. длительной, лонгитюдной). Обе стратегии могут сочетаться в одном и том же исследовании.

• Помимо основных методов (наблюдения и эксперимента) в детской психологии в качестве дополнительных используется анализ результатов детской деятельности и метод беседы.

1. В чем различия метода и методики исследования?

2. Каковы основные варианты метода наблюдения в детской психологии?

3. Каковы основные преимущества и недостатки метода наблюдения?

4. В чем преимущества экспериментального метода?

5. Какова специфика психологического эксперимента в детской психологии?

6. В чем состоит срезовая и лонгитюдная стратегии психологического исследования?

7. Формирующий, или генетико-моделируюший, эксперимент: его своеобразие и возможности.

8. Дополнительные методы детской психологии: анализ результатов детской деятельности и беседа.

**ЧАСТЬ II**

**МЛАДЕНЧЕСТВО (ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ)**

**ГЛАВА 1**

**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**Представления о психологии младенца**

Часть детской психологии, которая занимается изучением детей первого года жизни (психология младенчества), еще очень молода и по существу сама находится в состоянии младенчества. До начала XX в. знания психологов о младенце ограничивались житейскими наблюдениями, были разрозненны и весьма немногочисленны. Одна из причин этого положения заключается в отношении к младенцу как к будущему, но не настоящему человеку, как к существу, дозревающему вне утробы матери и ведущему скорее растительную, чем психическую, жизнь. Такое отношение складывалось веками и тысячелетиями. Оно выражалось в стремлении обеспечить младенцу главным образом условия физического роста: питание, тепло, длительный сон. Поэтому во многих странах получили распространение приемы обездвиживания грудных детей различными свивальниками или тугими пеленками, продления их сна в колыбели и даже опаивания специальными растворами, вплоть до макового, как это было принято в Швейцарии еще два столетия назад. Естественно, такое отношение не способствовало пробуждению научного и общественного интереса к психической жизни младенца. Другая веская причина относительного отставания психологии младенчества связана с методическими трудностями исследования психики детей первого года жизни. К детям этого возраста нельзя применить большинство приемов, наиболее часто используемых для более старших возрастов. Они не понимают речи, не могут произвольно регулировать свои движения, репертуар их самостоятельных действий весьма ограничен и однообразен. В настоящее время благодаря развитию видеотехники и различных измерительных приборов стала возможной фиксация тонких движений младенца, его реакций на окружающее, его эмоций и т. д. Все это способствовало получению новых, и порой неожиданных фактов о психической жизни маленьких детей и бурному росту психологии младенчества. Однако эти факты всегда интерпретировались в контексте какого-либо определенного научного подхода. В настоящее время существует несколько принципиально разных подходов к пониманию и изучению особенностей психической жизни младенца.

Весьма распространенной, в особенности в американской психологии, является традиция рассмотрения младенца как чисто натурального существа, психическая жизнь которого состоит из реакций на окружающий мир. Соответственно предметом исследования в русле этого направления является поведение младенца и его реакции на разного рода стимуляцию. Поведенческое (бихевиористское) изучение младенцев основывается на понимании младенца как природного существа, которое приспосабливается путем научения к условиям своей индивидуальной жизни. Наличие или отсутствие физического подкрепления определяет закрепление или угасание определенных форм поведения.

Необихевиористское изучение младенца вводит принцип «социального обусловливания» и «социального научения». Крупнейшими представителями необихевиористского подхода в психологии младенчества являются Т. Бауер, Р. Сирс, В. Штерн, Л. Лиспит и другие. В исследованиях этого направления развитие ребенка понимается не как индивидуальное приспособление младенца к физическому миру, а как социальное научение, в котором ребенок реагирует главным образом на подкрепление или порицание взрослых людей (социальное подкрепление). Ребенок научается приемлемым для взрослого приемам поведения при подкреплении желательных и отторжении нежелательных действий. Однако замена простого научения на социальное не меняет самого взгляда на младенца как на существо, которое только реагирует на внешний мир и приспосабливается к нему. Вместе с тем важнейшим достоинством этого направления психологии младенчества является четкость в постановке задач исследования и накопление огромного фактического материала о возможностях ребенка первого года жизни.

Широкое распространение в психологии младенчества получил подход Ж. Пиаже, который характеризовал первый год жизни ребенка с точки зрения развития его интеллекта. Ум, пока не тронутый социальными влияниями, живет по естественным, индивидуальным законам, поэтому он является аутическим и эгоцентрическим, т. е. направленным на себя и на собственное удовольствие. Развитие интеллекта происходит благодаря процессам ассимиляции и аккомодации. На первом году жизни эти процессы еще не отдифференцированы друг от друга. Это выражается, в частности, в том, что младенец не отличает своих собственных действий от внешних, не зависящих от него событий и свои части тела (руки и ноги) рассматривает так же, как другие объекты. Младенец еще не осознает своего присутствия в мире и самого себя как причину собственных действий. Это исходное состояние недифференцированности самого себя и объектов внешнего мира получило название эгоцентризма.

В центр развития младенца Ж. Пиаже ставил развитие когнитивных процессов: способность создавать представление о реальной действительности, понимать постоянство (инвариантность) объектов, несмотря на изменчивость их внешней формы, способность устанавливать элементарные причинно-следственные связи и т. д. Авторитет Ж. Пиаже как выдающегося детского психолога привел к неоправданной абсолютизации этой когнитивистской позиции в отношении ребенка первого года жизни. Младенец многими психологами рассматривается как воспринимающее и анализирующее внешние объекты существо. При этом аффективная и мотивационная сферы ребенка остаются без внимания исследователей.

Эти сферы явились предметом пристального изучения психологов психоаналитического направления, которые внесли важнейший вклад в изучение младенчества (Р. Спиц, Дж. Данн, Дж. Боулби, М. Эйсворт и другие). В центре внимания этих исследователей находятся связи матери и ребенка. Жизненная важность этих связей стала очевидной в период второй мировой войны, когда множество детей уже с младенческого возраста были разлучены со своими матерями и помещены в различные детские приюты и дома ребенка. Несмотря на нормальное питание и хорошее медицинское обслуживание, которые обеспечивались в этих заведениях, дети в них заболевали какой-то странной болезнью. Они теряли аппетит, жизнерадостность, переставали двигаться, их единственным занятием становилось сосание пальца или манипуляции с гениталиями. При этом взгляд ребенка был бессмысленно устремлен в одну точку, а тело ритмично раскачивалось. Жизнь постепенно угасала, и нередко такие дети умирали, не достигнув года. Психологи поняли, что все эти симптомы связаны с дефицитом общения со взрослым. Ребенку недостаточно удовлетворять свои органические потребности (есть, пить, спать). Ему необходимо постоянно ощущать близкого взрослого — видеть его улыбку, слышать его голос, чувствовать его тепло. Именно эти «лекарства» помогали вылечить больных детей. Болезнь, возникающую у маленьких детей при дефиците общения, назвали «госпитализмом». Психологи психоаналитического направления впервые обратили внимание на тот факт, что при дефиците общения со взрослым психическое развитие ребенка резко замедляется и искажается. Они показали, что общение с матерью является совершенно необходимым условием его физического выживания и психического развития. Однако само общение в рамках этого направления рассматривалось как реализация врожденных инстинктов или либидонозных тенденций. Младенец рассматривался как чисто природное, натуральное существо, которое в дальнейшем постепенно социализируется. Связь с матерью обеспечивает ему защиту, безопасность, эмоциональный комфорт и удовлетворение всех его потребностей.

**Социальная ситуация развития младенца**

 На первый взгляд может показаться, что младенец совершенно не социальное существо. Он еще не владеет основным средством человеческого общения (речью), его жизнедеятельность ограничивается удовлетворением простейших жизненных потребностей, он скорее является объектом ухода, чем субъектом социальной жизни. Отсюда легко возникает впечатление, что младенец представляет собой чисто биологическое существо, лишенное всех специфически человеческих свойств. На самом деле младенец живет в совершенно специфической и глубоко своеобразной социальной ситуации развития. Эта ситуация определяется полной беспомощностью младенца и отсутствием каких бы то ни было средств к самостоятельному существованию и удовлетворению своих потребностей. Единственным таким «средством» является другой человек — взрослый, который опосредует абсолютно все проявления младенца. Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находится в ситуации, связанной с ухаживающим за ним взрослым. Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка всегда благодаря участию других людей; ребенок передвигается в пространстве всегда на чужих ногах и руках; устранение мешающих младенцу раздражителей и удовлетворение его основных потребностей всегда совершается через других. Объективная зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе). Эти отношения всегда опосредованы другими, всегда преломляются через призму отношений с людьми. Поэтому отношение ребенка к действительности с самого начала есть социальное отношение. В этом смысле Л. С. Выготский называл младенца «максимально социальным существом». Всякое, даже самое простое отношение ребенка к вещам или вообще к внешнему миру всегда осуществляется с помощью или через другого человека.

Взрослый человек — центр всех ситуаций в младенческом возрасте. Поэтому удаление его сразу означает для ребенка резкое изменение ситуации, в которой он находится. В отсутствии взрослого младенец попадает в ситуацию полной беспомощности: его активность как бы парализована или в высшей степени ограничена. В присутствии взрослого для ребенка открывается самый обычный и естественный путь для реализации его активности — через другого человека. Вот почему смысл всякой ситуации для младенца определяется прежде всего присутствием взрослого — его близостью, отношением к ребенку, вниманием к нему и т. д.

С объективной социальной ситуацией развития младенца связано и своеобразие ее отражения ребенком. Л. С. Выготский высказывал предположение, что, физически отделяясь от матери, ребенок не отделяется от нее ни биологически, ни психологически. Эта слитость с матерью продолжается до конца младенческого возраста, пока ребенок не научается самостоятельно ходить, а его психологическая эмансипация от матери наступает еще позже. Поэтому основное новообразование младенческого возраста он обозначает термином «пра-мы», и подразумевает под ним изначальную психическую общность матери и ребенка. Это первоначальное переживание слитости себя и другого предшествует возникновению сознания собственной личности, т. е. осознанию своего отдельного Я. Эту точку зрения Л. С. Выготский аргументировал двумя известными фактами.

Первый касается представлений младенца о собственном теле: вначале ребенок не выделяет своего тела из окружающего его мира вещей. Он раньше воспринимает и осознает внешние предметы. Сначала он рассматривает руки и ноги как посторонние предметы и только потом приходит к осознанию того, что это части его собственного тела.

Второй факт, подтверждающий эту точку зрения, заключается в зависимости реакций ребенка от пространственного расположения вещей. Физическое отдаление предмета означает и его психологическое отдаление. Отдалившись на определенное расстояние, привлекательный ранее предмет теряет всякий интерес для младенца. Предмет на расстоянии как бы вовсе не существует для него. Но интерес оживает с новой силой, как только рядом с предметом — в одном оптическом поле с ним — появляется взрослый человек. Это чрезвычайно важный феномен. Казалось бы, в предметной ситуации ничего не изменилось: ребенок воспринимает предмет столь же удаленным и недостижимым, как и раньше. Но аффективная привлекательность предмета, находящегося на расстоянии, зависит от присутствия взрослого рядом с этим предметом. Причем ребенок еще не понимает, что он может обратиться ко взрослому, чтобы получить нужный предмет. Взрослый здесь нужен не для того, чтобы достать недоступный предмет, а чтобы этот предмет стал привлекательным для ребенка. Если первый факт характеризует неспособность младенца выделить из окружающего мира и осознать свое собственное тело и свое автономное существование, то второй говорит о том, что социальные отношения ребенка и его отношения к внешним предметам неразделимы для ребенка: предметное и социальное содержания еще слиты для младенца. Оба факта могут свидетельствовать о том, что собственная психическая жизнь ребенка осуществляется не иначе, как при условии психической общности, в условиях сознания «пра-мы».

Такой взгляд на социальную ситуацию развития младенца коренных образом меняет представления о его развитии. В традиционных научных представлениях младенец рассматривался как совершенно автономное существо, не знающее ничего, кроме себя, и целиком погруженное в мир собственных переживаний. Согласно этому взгляду, неразвитая психика ребенка максимально изолирована, не способна к социальным отношениям и реагирует лишь на примитивные раздражения внешнего мира. Только впоследствии младенец постепенно становится социальным существом, социализируя свои желания, мысли и поступки. Л. С. Выготский категорически опровергает такое представление.

Психика ребенка с первого момента его жизни включена в общее бытие с другими людьми. Ребенок первоначально реагирует не на отдельные ощущения, а на окружающих людей и именно через них воспринимает и познает окружающий мир. Младенец живет не столько среди безжизненных внешних раздражителей, сколько во внутренней общности с другими людьми. Взрослый для младенца не внешняя среда, не воспринимаемый и познаваемый объект внешнего мира, но внутреннее содержание его психической жизни. Сначала младенец как бы живет в другом, он слит с ним изнутри. И лишь в дальнейшем происходит постепенное психологическое отделение его от взрослого. Автономность, независимость и самостоятельность ребенка — результат его дальнейшего развития. Но в первые месяцы жизни он живет (воспринимает окружающий мир и себя, передвигается в пространстве, удовлетворяет свои потребности и т. д.) только в своей непосредственной общности с близким взрослым.

Этой психологической общностью можно объяснить склонность маленьких детей к подражанию. Ребенок как бы непосредственно сливается в своей деятельности с тем, кому он подражает. Замечено, что ребенок никогда не подражает движениям неодушевленных предметов (например, качанию маятника, катанию мяча и т. д.). Его подражательные действия возникают только тогда, когда есть персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает. Причем движения, воспроизводимые вслед за взрослым, могут значительно опережать собственные возможности ребенка. В этом существенная разница между подражанием у животных и у детей. Подражание животного всегда ограничено пределами его собственных возможностей, поэтому оно не может научиться ничему новому через подражание. У ребенка, наоборот, с помощью подражания возникают новые для него действия, которые раньше никогда не встречались в его опыте. Поэтому маленькие дети многому учатся именно через бессознательное подражание взрослому. Многочисленные исследования взаимодействия матери и ребенка выявили специфическую активность ребенка в этой паре. Младенец способен не просто пассивно подчиняться матери, но и активно регулировать свое взаимодействие с ней. Он может привлекать к себе ее внимание, направлять ее взгляд на определенный предмет, управлять ее действиями. Во взаимодействии матери и младенца наблюдается удивительная согласованность и взаимность. Множество исследований свидетельствуют о взаимозависимости между взглядами, вокализациями, мимикой матери и ребенка.

Так, например, в исследовании Х. Р. Шаффер мать и ребенок помещались в светлую комнату с множеством ярких игрушек. По ходу эксперимента в их поведении выявилось большое сходство. Мать и ребенок имели явную тенденцию смотреть на один и тот же предмет, причем определял направление взгляда сам ребенок, а мать подстраивалась под его действия. К. Гарвей изучала стереотипные игры взрослого и младенца первых месяцев жизни и обнаружила, что младенец выступает в них как активный партнер, управляя поведением взрослого с помощью взгляда. Младенец то смотрит на взрослого, то отводит взгляд в сторону, то снова смотрит на него, как бы побуждая посмотреть в нужную ему сторону. Опыты В. Кондон и Л. Солдер обнаружили способность новорожденного уже в первые дни жизни двигаться синхронно ритму речи взрослых. Причем синхронизация движений младенца возникала только в ответ на звуки осмысленной речи. Ни бессмысленный набор слогов, ни чистый тон или музыкальная фраза не вызывали аналогичных движений младенца. Такие непроизвольные движения, синхронные звукам речи, автор назвал «неуловимым балетом». Еще один художественный образ, характеризующий гармонию взаимодействия матери и младенца, связан с образом вальса. Именно с вальсом сравнивал В. Штерн ритмичное взаимное приближение и отдаление матери и младенца при их взаимодействии. В основе этого взаимодействия лежит обмен обращениями и чередование ролей: мать и младенец попеременно используют мимику, взгляд и вокализации, ритмично включая свою активность и останавливая ее при обращениях партнера.

Гармоничность и синхронность взаимодействия матери и ребенка являются важнейшим фактом психологии младенчества. Этот факт говорит о том, что не только ребенок «приспосабливается» к матери, но и она подстраивается под действия ребенка. Ребенок и мать взаимно изменяют и развивают друг друга. В этой способности к гармоничному взаимодействию и в общей настроенности на общение со взрослым и проявляется активность младенца.

**Микропериоды младенческого возраста**

В большинстве периодизаций детского развития младенческий возраст рассматривается как целостный и единый период. Так, например, в периодизации Д. Б. Эльконина, которая излагалась в первой части учебника (с. 76) первый год жизни является одним этапом, на котором ребенок преимущественно осваивает систему отношений со взрослым. Действительно, на протяжении всего младенческого возраста ребенок живет в одних и тех же условиях и остается физически и психологически связанным со взрослым. Однако характер этой связи на протяжении первого года жизни существенно меняется. Чем младше ребенок, тем более быстрыми темпами происходит его психическое развитие. Поэтому первый год жизни — период самых интенсивных и быстрых изменений в психике ребенка. За первые 12 мес младенец проходит поистине громадный путь в своем развитии. В 2—3 мес он воспринимает окружающий мир и близких взрослых принципиально иначе, чем в 10—12 мес. Столь быстрые качественные изменения в отношении ребенка к миру и в характере его деятельности побуждают к выделению определенных этапов развития внутри первого года жизни. М. И. Лисина, опираясь на исследования психики младенца, выделяла три таких этапа. Каждый из них характеризуется своеобразной социальной ситуацией развития, типом ведущей деятельности ребенка и главным новообразованием данного периода. Первый этап — новорожденность — охватывает первый месяц жизни ребенка. В этот период организм младенца адаптируется к внешнему миру и настраивается на восприятие взрослого. Благодаря личностной, индивидуальной обращенности взрослого к младенцу в конце первого месяца появляется зрительное сосредоточение на лице взрослого и обращенная к нему улыбка.

Второй этап продолжается от 1 до 6 мес. В это время главной и ведущей деятельностью младенца является непосредственно-эмоциональное, или ситуативно-личностное, общение со взрослым, в котором происходит интенсивное развитие личности и всех психических процессов ребенка. В конце этого периода возникают первые активные действия ребенка, направленные на предмет. Третий этап занимает вторую половину первого года жизни. В этом возрасте у ребенка формируется и выходит на положение ведущей манипулятивная деятельность с предметами. Главной для ребенка становится ситуативно-деловая форма общения со взрослым. Более подробному рассмотрению этих периодов первого года жизни посвящены следующие три главы учебника.

• В психологии существуют различные подходы к пониманию и исследованию младенческого возраста. В бихевиоризме младенец рассматривается как природное существо, которое приспосабливается путем научения к новым условиям своей индивидуальной жизни. В концепции Ж. Пиаже младенец — максимально эгоцентричное и аутичное существо, которое еще не может дифференцировать себя от объектов внешнего мира. В психоаналитической концепции ключевое значение придается ранним отношениям младенца с близким взрослым, которые имеют в основном инстинктивный характер. Последователями психоаналитического направления было обнаружено явление госпитализма, которое заключается в резком отставании и деформации психического развития ребенка при дефиците общения со взрослым.

• Л. С. Выготский рассматривал младенца как максимально социальное существо, поскольку с момента рождения все его отношения с миром опосредованы близкими взрослыми. Психологическое отделение от взрослого происходит в более поздние периоды. На первом году вся психическая жизнь ребенка осуществляется во взаимодействии со взрослыми.

• Младенец не пассивное существо, реагирующее на внешние сигналы. Он не только принимает воздействия матери, но и сам активно влияет на ее поведение и способен к полноценному диалогу.

 • Младенческий возраст не является однородным периодом. Внутри него выделяются три качественно своеобразных периода психического развития ребенка: новорожденность, первая и вторая половины первого года жизни.

1. Каковы основные подходы к пониманию и исследованию младенческого возраста?

2. Что такое «госпитализм»? Каковы основные симптомы и причины этого явления?

3. Почему младенца можно рассматривать как максимально социальное существо?

4. Какими фактами можно доказать психическую общность младенца и взрослого?

5. В чем проявляется активность младенца?

6. Какие этапы психического развития ребенка выделяются на первом году жизни?

**ГЛАВА 2**

**НОВОРОЖДЕННОСТЬ**

**Кризис рождения**

В настоящее время происходят горячие дискуссии по поводу психической жизни ребенка в утробе матери. Некоторые врачи и психологи приписывают еще не родившемуся ребенку вполне сознательные человеческие переживания. Появилось даже специальное направление — пренатальная педагогика, задача которой состоит в организации наиболее полезных для внутриутробного психического развития внешних воздействий. Предполагается, что впечатления и переживания матери отражаются на развитии психики младенца. Сейчас трудно говорить о правомерности этих предположений, поскольку никаких четких научных подтверждений эти предположения не получили. И хотя говорить о сознательных переживаниях эмбриона трудно, элементарная чувствительность у еще не родившегося ребенка несомненно есть. Он чувствителен к вестибулярным раздражителям — при движениях матери, которые как бы укачивают его, он замирает и перестает двигаться, а в состоянии покоя возобновляет движения ручками и ножками. У него есть элементарная зрительная чувствительность. Слуховой аппарат ребенка также функционирует задолго до того, как он появляется на свет. Еще в утробе он слышит все звуки материнского голоса, улавливает биение сердца матери, реагирует на звуки, приходящие извне. Но вся эта достаточно богатая чувствительность как бы преломляется через тело матери. В материнском лоне малыш надежно защищен от всех резких и сильных воздействий внешнего мира. Эти воздействия приходят к нему смягченными, как бы укрощенными, прошедшими через мягкий экран материнского живота. И вот в один прекрасный момент все резко меняется. Фактически мгновенно, без всякого перехода привычный и безопасный мир рушится, выталкивает его и бурный поток сильных, острых и незнакомых ощущений обрушивается на ребенка.

Вот как драматично описывает момент рождения Е. В. Субботский: «“Тюрьма”, доселе нежно обнимавшая ребенка, взбунтовалась. Она сжимает его все сильнее и сильнее, стремясь раздавить. Голова упирается в стенку. Неведомая сила давит так, что смерть кажется неминуемой... Страдание и боль достигают вершины. И вдруг все взрывается. Вселенная залита светом. Нет больше “тюрьмы”, нет неведомой страшной силы. Малыш родился. Он в ужасе: ничто более не касается его спины, головы, ничто не поддерживает его... Посмотрите на новорожденного в первые минуты его жизни. Эта трагическая маска лица, закрытые глаза, кричащий рот. Эта запрокинутая голова, руки, охватившие ее, ноги, напряженные до предела. Это тело, напоминающее спазм, — разве все это не говорит, не кричит нам: “Не трогай меня, не трогай меня!” — и в то же время: “Не бросай меня, не бросай меня!”» «Вы говорите ада не существует? Но он есть, и не там, не за порогом жизни, а в ее начале. Что, если вас нагими поместить в холодильник вниз головой, заполнить пространство едким дымом, а затем ослепить прожекторами под громовые раскаты взрывов? “Такое и в страшном сне не приснится”, — скажете вы. И тем не менее не то же ли испытывает ребенок впервые увидевший свет?».

Конечно, в этом художественном описании страдания новорожденного излишне драматизированы и психологизированы. Но доля правды в нем есть. Рождение — всегда резкий переход к новому, поэтому этот момент и весь следующий за ним период новорожденности являются кризисным, переходным периодом. При переходе к внеутробному существованию коренным образом меняются не только условия жизни, но и само физиологическое существование малыша. До рождения ребенок и мать слиты в одно. Его температура равна температуре тела матери. Он живет в мире, где нет контрастов темноты и света, тепла и холода. Рождаясь, младенец попадает в мир контрастов и противоречий, и самое главное из них — первый вдох.

Нервная система и мозг младенца очень чувствительны к недостатку кислорода. Но природа предусмотрела специальное устройство, чтобы избежать этого. Малыш, рождаясь, получает кислород сразу по двум каналам — через пуповину и через легкие. После рождения пуповина продолжает «работать» в течение 4—5 мин. Перерезать пуповину в первую же минуту после рождения опасно для жизни младенца. В первые минуты кровеносная система младенца готовится к тому, чтобы направить кровь по новому маршруту. Снабженный кислородом через пуповину, он начинает дышать. Конечно, первый вздох — это всегда ожог. Но после первого крика дыхание обычно устанавливается, становится чаще, свободнее, глубже. Постепенно пуповина перестает биться (она отслужила свое), теперь ее можно отрезать.

С обрезанием пуповины ребенок получает свободу, но физиологически теряет мать. Чтобы эта потеря не была травмирующей, совершенно необходимо присутствие и внимание матери с первых минут жизни младенца. Ощущение ее тепла, запаха, звук ее голоса, биение ее сердца — все это связывает его с прежней жизнью и делает его приход в этот мир не таким резким, болезненным и травмирующим. Очень важно чувствовать и видеть своего малыша с первой минуты его появления на свет и для матери: в это время материнские чувства наиболее остры. Между тем в отечественных роддомах новорожденный обычно отделяется от матери. Это объясняется чисто физиологическими причинами: матери нужен отдых после родов, молоко еще «не пришло», ребенок еще слаб и сам сосать не может, его лучше искусственно подкармливать и защищать от инфекций и лишних впечатлений. Но помимо этих физиологических причин есть психологическая связь матери и младенца, которую нельзя прерывать в этот самый первый момент их совместной жизни. В последнее время многие родильные дома в нашей стране и за рубежом не разлучают младенца с матерью, и с первых мгновений своей жизни малыша встречают мягкие, нежные руки, знакомый голос, тепло родного тела. На животе и на руках матери все пригнано к ребенку, все ждет его, именно здесь его первое место в этом мире.

**Врожденные рефлексы новорожденного**

Новорожденность — единственный период в жизни человека, когда еще можно наблюдать в чистом виде природные, инстинктивные формы поведения. Поэтому понять, что дает ребенку природа, можно при исследовании именно этого возраста. Младенец появляется на свет, имея определенный запас врожденных безусловных рефлексов, т. е. автоматических, непроизвольных ответов на определенные внешние раздражители. И хотя его нервная система еще далеко не сформирована, она готова приспосабливать организм к внешним условиям. Среди врожденных рефлексов новорожденного есть функциональные, которые совершенно необходимы для его выживания во внешнем мире. Так, сразу после рождения включаются рефлексы, обеспечивающие дыхание и кровообращение. К этой же группе относятся так называемые защитные рефлексы, предохраняющие организм от опасных и слишком сильных воздействий. Так, сильное раздражение кожи (например, укол) вызывает отдергивание ручки или ножки ребенка; резкое увеличение яркости света вызывает сужение зрачка (зрачковый рефлекс); в ответ на мелькание света или дуновение воздуха малыш прищуривает или закрывает глаза (мигательный рефлекс). Эти рефлексы необходимы для физического выживания и сохраняются на протяжении всей жизни человека.

Важнейшим из них для новорожденного является сосательный рефлекс. Если коснуться каким-либо предметом (например, пальцем) рта младенца, он сразу начинает его сосать. А если коснуться его щеки, он повернет голову в сторону раздражителя и с открытым ротиком будет искать материнскую грудь. Это включается поисковый рефлекс. Данные рефлексы обеспечивают ребенку готовность к новому типу питания. Однако далеко не все рефлексы новорожденного имеют жизненно важное приспособительное значение. Среди них есть и такие, которые никакой роли в жизни ребенка не играют. Наиболее ярким примером этого может служить так называемый рефлекс Робинзона (или хватательный рефлекс). Прикосновение к ладони младенца вызывает удивительно сильную для новорожденного реакцию схватывания. Например, если прикоснуться пальцами к его ладошкам, он схватит их так крепко, что может повиснуть, держась за них, как обезьянка. Туда же относится переступательный рефлекс — если нога младенца прикасается к какой-либо поверхности, он начинает совершать обеими ногами переступательные движения, как будто ходит. К столь же бесполезным для жизни новорожденного рефлексам относится рефлекс ползания (прикосновение к подошвам ног вызывает рефлекторное отталкивание); рефлекс вскидывания ручек (или рефлекс Моро — если младенцу угрожает падение или в ответ на сильный звук он резко поднимает вверх руки и быстро опускает их, при этом ладошки как бы готовы схватить что-то). В последнее время обнаружен плавательный рефлекс новорожденного: если его опустить в воду, он не утонет, а будет барахтаться и удержится на воде.

Все это так называемые атавистические рефлексы. Они представляют собой наследство, полученное ребенком от животных предков. Характерно, что большинство из них угасают уже в первом полугодии жизни. Так, например, рефлекс Робинзона значительно ослабевает к четвертому месяцу жизни, до того как возникает целенаправленный акт хватания. Переступательный рефлекс исчезает в 3—4 мес, задолго до того, как ребенок начинает ходить. Рефлекс ползания при упоре на подошвы также не является основой для самостоятельного передвижения в пространстве. Как показали наблюдения, младенческое ползание начинается не с отталкивания ножками, а с движений рук. Безусловные рефлексы новорожденных сами по себе не обеспечивают появление человеческих форм поведения. В отличие от этого набор безусловных рефлексов детенышей животных является необходимой природной основой для поведения взрослой особи с активными защитными, охотничьими, материнскими и другими формами поведения, необходимыми для ее нормального существования.

В то же время эти безусловные рефлексы новорожденного могут быть включены в другие, более сложные и целенаправленные формы поведения ребенка. Так, например, сосательный рефлекс, поскольку он постоянно упражняется в ситуации взаимодействия с матерью, в 2—3 мес превращается в целенаправленное и регулируемое действие младенца. Ребенок перестает сосать все подряд, он начинает регулировать ритм и интенсивность сосания, может остановить его при насыщении или начать при виде соски или бутылочки. То же самое с хватательным, переступательным или плавательным рефлексом. Если их постоянно тренировать и включать в ситуацию взаимодействия со взрослым, эти движения могут сохраниться и войти в состав более сложных действий (ходьбы, схватывания и удержания предмета и т. д.). Однако сами по себе эти рефлексы никогда не перерастут в человеческие формы поведения, которые формируются на совершенно другой, не рефлекторной основе. У новорожденного есть еще одна группа рефлексов, которые, хотя и не имеют жизненного значения, с возрастом не угасают, а, напротив, укрепляются. Это ориентировочные рефлексы, направленные на контакт с внешними воздействиями. Установлено, что уже в первый день жизни сильный источник света вызывает поворот головки ребенка: в детской комнате родильного дома в солнечный день головки большинства новорожденных повернуты в сторону света, как подсолнухи. Новорожденный также реагирует на сильный звук, поворачивая голову в сторону его источника. Безусловные ориентировочные рефлексы являются основой потребности во впечатлениях, которая проявляется уже в первые дни жизни.

**Сенсорные способности и компетентность новорожденного**

По мере усовершенствования технических возможностей психологического исследования ученые получают все более интересные факты о сенсорных способностях младенцев. Эти младенческие способности назвали компетентностью младенца. В исследованиях компетентности младенца отчетливо выступает активный характер его взаимодействия с окружающим миром. Активность младенца проявляется прежде всего в избирательной чувствительности к различным стимулам: одни из них предпочитаются детьми и более тонко дифференцируются, другие — менее. О степени предпочтения тех или иных стимулов у совсем маленьких детей, которые не могут говорить и выражать свое отношение, ученые судят по времени их рассматривания и по тем эмоциям, которые эти стимулы вызывают. Избирательность отношения ребенка к миру подверглась тщательному изучению в опытах со зрительным и слуховым восприятием. Известные опыты Р. Фанца показали, что в первую же неделю жизни младенцы обнаруживают неодинаковое отношение к различным зрительным стимулам. Они предпочитают более сложные, структурированные и яркие изображения.

Например, если младенцу показать картинку с изображением черной полосы на белом фоне, взгляд ребенка сразу устремится к черному контуру, а не будет бесцельно блуждать по всей картинке. Это предпочтение цветовых контрастов помогает выявить остроту зрения ребенка. Если младенцу показать на одинаковом расстоянии сразу две картинки — одну с яркими черными линиями, а другую — монотонно закрашенную серым цветом, — он будет дольше и с большим интересом смотреть на первую картинку, так как контрасты, образованные темными линиями, для него привлекательней. Младенцы с нарушениями зрения смотрят на оба изображения одинаково долго.

Аналогичными способами было обнаружено, что младенцы предпочитают сложные, структурированные изображения (например, шахматную доску с большим количеством клеток), изогнутые, округлые изображения прямолинейным, и замкнутую, концентрическую форму — развернутой. Особый интерес младенцев вызывают движущиеся предметы. Их взгляд как бы цепляется за движущийся предмет и прослеживает его движение. Еще одним методом изучения восприятия младенцев является исследование их ориентировочных реакций. Если ребенку многократно и достаточно долго показывать один и тот же предмет или изображение, он привыкает к нему и все меньше сосредоточивает на нем свой взгляд. Но, если этот стимул видоизменить, он вновь оживляется и его ориентировочная реакция вновь активизируется. Это оживление ориентировочной реакции может свидетельствовать о том, что ребенок заметил изменения стимула и отличает новое предъявление от первоначального. Например, младенцам показывают карточку с изображением двух красных шаров до тех пор, пока эта картинка им не наскучит и они не начнут от нее отворачиваться. Тогда им начинают показывать картинку с красным шаром и красным кубом. Большинство детей дольше будут разглядывать куб, что может свидетельствовать о том, что младенцы различают форму этих двух объектов. Пользуясь этим методом, отечественные физиологи А. И. Бронштейн и Е. П. Петрова показали, что вскоре после рождения ребенок воспринимает тембр, громкость и высоту звуков. Например, он отличает звук колокольчика и гудка. Повторение одного и того же звука вызывает у младенца привыкание — он закрывает глаза и ритмично сосет пустышку. Но стоит сменить звук — и младенец замирает, открывает глаза и перестает сосать.

В области слухового восприятия были получены экспериментальные факты, обнаруживающие способность младенцев к локализации источника звука: услышав какой-либо звук, младенец крутит головой и ищет его источник (Т. Бауэр). Самый важный факт, полученный в области слухового восприятия младенцев, состоит в том, что дети предпочитают звуки человеческого голоса всем другим шумам и звукам. В столь раннем возрасте, не понимая, естественно, ни одного слова, дети замирают при звуках голоса и начинают искать глазами его источник. В работе Д. Б. Годовиковой было установлено, что маленькие дети предпочитают всем другим, даже самым сложным и красивым звукам (колокольчиков, струнных инструментов, цимбал и т. д.) человеческую речь. Таким образом, в период новорожденности дети избирательно относятся к стимулам внешней среды, предпочитая одни из них и игнорируя другие. И что особенно важно — наиболее предпочитаемыми являются именно те признаки, которые характерны для образа человека (округлая, замкнутая и сложная форма, движение, звуки голоса и т. д.). Органы чувств младенца как бы настроены на то, чтобы выделять в незнакомом еще внешнем мире именно человека. Глаз ребенка от природы предрасположен к тому, чтобы реагировать на лицо человека, а его ухо — на то, чтобы улавливать звуки человеческого голоса. Следует подчеркнуть, что среди всех зрительных стимулов наиболее предпочитаемым для младенца является изображение человеческого лица. И конечно же, ни с чем не сравнимый интерес вызывает у младенца сам живой человек, которого можно не только рассматривать, но и слышать, чувствовать его тепло, наблюдать его движения. Эта природная предрасположенность младенцев к восприятию человека облегчает ребенку выделение главной опоры его существования и направляет его активность во взаимодействии с ним.

**Становление потребности в общении со взрослым**

На происхождение потребности младенца в общении со взрослым существуют разные точки зрения. Одни авторы считают ее целиком врожденной, другие полагают, что она складывается прижизненно, в ходе общения с другими людьми. Часто потребность в общении сводится к другим потребностям — во впечатлении или в физическом комфорте от прикосновения. Существует ли у новорожденного потребность в общении со взрослым и общается ли он с ним реально? Наблюдая за ребенком первых двух-трех недель жизни, мы не обнаружим никаких признаков общения. Новорожденный не проявляет никакого интереса к людям: его беспорядочный взор никого не ищет и его крики ни к кому не обращаются. Ребенок не радуется появлению матери и не огорчается при ее уходе. Он не отвечает на ее обращения и не старается привлечь к себе ее внимание. Отсутствие направленности ребенка на взрослого в первые недели жизни можно считать свидетельством того, что потребность в общении неврожденна и приобретается только прижизненно. М. И. Лисина высказала гипотезу о том, что потребность в общении складывается на основе других потребностей, но не сводится к ним. Одним из источников потребности в общении являются органические потребности ребенка (в пище, тепле и т. д.). Являясь совершенно беспомощным и не умея самостоятельно удовлетворять их, младенец сообщает о своем дискомфорте: его крики, движения, мимика становятся сигналами для ухаживающих за ним взрослых. Но сам ребенок в первые дни жизни никому их не адресует. Взаимодействие новорожденного и взрослого имеет форму физического ухода (кормления, пеленания, купания и т. д.). Общение еще отсутствует. Ребенок не обращается ко взрослому, а лишь принимает заботу взрослого. Лишь постепенно у ребенка складывается образ взрослого как единого источника всех желанных воздействий.

Другим основанием потребности в общении выступает потребность во впечатлениях. Как уже отмечалось, другой человек оказывается наиболее привлекательным и информативным объектом в окружающем младенца мире. Он сочетает в себе все наиболее привлекательные физические качества и, естественно, притягивает к себе внимание младенца.

Однако решающее значение для возникновения потребности в общении имеет отношение взрослого к ребенку. Дело в том, что мать относится к ребенку как к полноценной личности, причем совершенно уникальной и любимой. Она разговаривает с ним, как будто он понимает ее слова, она одобряет или порицает его действия, как будто он совершает их с полным пониманием того, что он делает. Она обращается к нему как к полноправному партнеру по общению, авансом наделяя его действия тем смыслом и значением, которого они еще не имеют. Мать сама формирует общение с малышом и устанавливает с ним практические сигнальные связи.

Происходит это так. Мать вслушивается в звуки, издаваемые младенцем, и на многие из них отвечает своими действиями. Всматриваясь в хаотичные, импульсивные движения малыша, мать отвечает на них как на обращения к ней ребенка. В большинстве случаев новорожденный не подает матери никаких ответных сигналов. Но частое чередование движений младенца и ответного поведения матери быстро приводит к установлению действительной связи между ними. Чем внимательнее мать наблюдает за своим ребенком, чем она скорее и точнее реагирует на его сигналы, тем быстрее складывается между ними сигнальная связь и тем она прочнее. Однако сначала эта связь имеет односторонний, несимметричный характер: мать прилагает для налаживания отношений с ребенком значительные усилия, отдает ему все свои силы и чувства, а малыш совершенно не реагирует на них и, по-видимому, даже не знает о ее существовании. Его крики и гримаски никому не адресованы. Сигналами они становятся лишь потому, что их ловит и читает мать.

Среди всех разнообразных хаотичных и бессмысленных движений новорожденного мать наиболее ярко и радостно отвечает на его взгляд и улыбку, поскольку именно они свидетельствуют о том, что ребенок заметил ее и отвечает на ее заботу. Она ловит рассеянный взгляд младенца и пытается задержать его на себе. Всякий раз, когда ей это удается, она оживленно разговаривает и улыбается ему. На протяжении первых трех недель мать все чаще и легче привлекает к себе взгляд младенца, а сосредоточение на ней малыша становится все сильнее. Большое значение имеет богатство и разнообразие исходящих от взрослого сигналов — его голос, движения, оживленная мимика, — причем все это расположено на оптимальном для восприятия младенца расстоянии — от 25 до 50 см. Но главное — это настойчивое стремление матери привлечь к себе интерес младенца и постоянная готовность перестроить свои действия так, чтобы ему было приятнее и удобнее воспринимать ее. Самую большую радость матери в первый месяц жизни приносит улыбка воспринимать ее.

Самую большую радость матери в первый месяц жизни приносит улыбка малыша. Лицо новорожденного находится в постоянном движении, как будто он гримасничает. Среди гримас новорожденного есть такие, которые напоминают улыбку. Однако эти ранние улыбки еще не совсем человеческие: глаза малыша нередко закрыты или глядят в сторону, губы лишь растягиваются горизонтально, но совсем не размыкаются, через доли секунды такая «улыбка» может смениться нахмуриванием или зевотой. Психологи называют такие улыбки «физиологическими» или «гастрическими» (желудочными). Но и такую улыбку мать встречает столь щедро и радостно, что это способствует ее поддержанию и увеличению ее длительности. Примерно в конце третьей недели жизни новорожденного появляется улыбка, которая сопровождается взглядом в глаза и явно адресована взрослому. Сначала она мимолетная и мгновенная, но очень скоро младенец все чаще начинает улыбаться матери сразу при ее появлении.

Первая улыбка младенца до сих пор таит много загадок для психологов. На первый взгляд кажется, что улыбка связана с удовольствием: ребенок улыбается потому, что ему хорошо. Однако это далеко не всегда так. Человек не улыбается, когда он хорошо поел или послушал хорошую музыку. Новорожденный тоже в первые дни не выражает свое удовольствие улыбкой. Почему же на третьей неделе жизни он вдруг начинает улыбаться и что дает ему эта улыбка? И почему ему вдруг становится хорошо от простого присутствия другого человека? Многие исследователи пытались выяснить, что же вызывает улыбку младенца. Некоторые из них связывают улыбку с радостью от новых впечатлений. Однако тщательные эксперименты не подтвердили такого предположения. Эксперименты С. Ю. Мещеряковой показали, что яркие игрушки или мелодичный звон неваляшки вызывают у детей замирание, двигательное оживление, но улыбка в этих обстоятельствах у совсем маленьких детей не появляется.

Существует точка зрения, согласно которой младенец радуется взрослому, потому что тот удовлетворяет все его органические потребности. Взрослый как бы выполняет роль «вторичного подкрепления»: ребенок связывает его появление с пищей, теплом и т. д. Однако ребенок никогда не улыбается бутылочке с молоком или теплому одеялу, которые, казалось бы, еще ближе связаны с физическим комфортом. Кроме того, если ребенок испытывает сильный физический дискомфорт, он скорее будет кричать, чем улыбаться. Первая улыбка младенца возникает как раз в тех ситуациях, когда все его физические нужды уже удовлетворены.

Наблюдение дало возможность сделать вывод о том, что впервые улыбка возникает как ответ на ласковое обращение другого человека, как отражение его улыбки. Эта улыбка не просто выражает удовольствие ребенка, а является способом сообщить взрослому о своей радости. Она является средством налаживания отношений с окружающими людьми, или средством общения. В отличие от физиологической улыбки она обращена конкретному человеку и поэтому ее можно назвать коммуникативной. Конечно, криком младенец также подает сигналы взрослым, но принципиальное отличие этих двух сигналов заключается в том, что улыбка связана не с примитивным органическим дискомфортом, а с совершенно новым переживанием — удовольствием от соприкосновения с другим существом, которое способно воспринять его и отнестись к нему. Это стремление к другому является уже не физиологическим, а специфически человеческим свойством младенца.

Первая коммуникативная улыбка появляется в конце этапа новорожденности и знаменует собой его завершение.

• Новорожденность — совершенно своеобразный период жизни младенца, который продолжается от рождения до конца первого месяца жизни. Рождение является для организма ребенка большим потрясением. От вегетативного физиологического существования в относительно постоянной и защищенной среде он резко переходит в совершенно новые условия. Период новорожденности считают кризисным, поскольку первые недели жизни ребенок адаптируется к внешнему миру.

• Ребенок рождается на свет с определенным набором рефлексов, одни из которых обеспечивают физиологическую адаптацию к внешнему миру и сохраняются в дальнейшем, другие имеют атавистический характер и угасают в первый год жизни. Рефлексы новорожденного не являются основой его психического развития. Ребенок гораздо меньше снабжен врожденными формами поведения, чем детеныши животных. Все человеческие формы поведения складываются у него прижизненно.

• Новорожденный обладает богатыми сенсорными возможностями, которые выражаются в различении и в предпочтении определенных зрительных и слуховых воздействий. Сенсорные системы новорожденного настроены на восприятие тех стимулов, которые связаны с образом человека (звуки голоса, движущиеся предметы, округлая замкнутая форма и т. д.).

• Потребность в общении со взрослым складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослого. Мать с самого начала относится к ребенку как к полноценной личности, наделяя его действия и движения определенным человеческим смыслом. Она строит сигнальную связь и общение с ним. В результате материнской активности в конце 3-й недели жизни у младенца появляется зрительное сосредоточение на лице матери и коммуникативная улыбка, адресованная ей. Это свидетельствует о конце периода новорожденности и о переходе к новому периоду психического развития.

1. Почему рождение считается кризисным моментом в жизни ребенка?

2. Какие безусловные рефлексы новорожденного вы знаете?

3. Что такое атавистические рефлексы? Какова их роль в жизни ребенка?

4. В чем заключаются особенности сенсорных систем новорожденного? Какие стимулы предпочитают младенцы?

5. Каковы истоки потребности младенца в общении?

6. Первая улыбка младенца: ее специфика, психологический смысл, сроки и условия появления.

**ГЛАВА 3**

**МЛАДЕНЧЕСТВО: ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ**

**Комплекс оживления младенца**

Второй этап в развитии детей охватывает время со 2-го по 6-й мес жизни. В период от 4-х до 6-ти недель ребенок, уже научившийся с помощью матери выделять взрослого, быстро овладевает разнообразными средствами общения. Младенец теперь уверенно отыскивает глазами взрослого, поворачивается на звук его шагов, замечает его издали на большом расстоянии. Он сосредоточенно рассматривает лицо матери (особенное внимание привлекают ее глаза), вслушивается в звуки ее голоса. В ответ на обращения матери он улыбается, внимательно смотрит на нее, оживленно двигает конечностями и издает разнообразные звуки (вскрики, гуканье). Картина радостного поведения младенца была названа учеными комплексом оживления. Этот термин впервые был введен в 20-е гг.

Н.М. Щеловановым. Комплекс оживления включает четыре основных компонента:

1) замирание и зрительное сосредоточение — долгий, пристальный взгляд на взрослого;

2) улыбку, выражающую радостные эмоции ребенка;

3) двигательное оживление — движения и т.д.

4) вокализации — вскрики (громкие отрывистые звуки), гуканье (тихие короткие звуки типа «кх», «гк» и т. д.), гуление (протяжные звуки, напоминающие пение птиц, — «гуу-лллиии» и пр.). Все эти компоненты наблюдаются в поведении младенца одновременно (отсюда и название комплекс). Комплекс оживления складывается примерно к 2,5 мес, и его интенсивность нарастает вплоть до 4 мес. После этого возраста он начинает распадаться, т. е. отдельные его компоненты становятся относительно независимыми, и возникают новые формы поведения ребенка.

Известные советские специалисты в области раннего детства Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова более полувека назад охарактеризовали комплекс оживления как проявление своеобразного удовольствия в ответ на воздействия взрослых. Долгое время комплекс оживления трактовался именно как реакция в ответ на действия взрослого. В 1960 г. вышла книга Д. Б. Эльконина («Детская психология»), в которой комплекс оживления впервые рассматривался как форма активного участия младенца в общении со взрослым. Однако это было всего лишь предположение, которое нуждалось в экспериментальных доказательствах. Такие доказательства были получены в исследованиях М. И. Лисиной и С. Ю. Мещеряковой.

В основу их было положено предположение о том, что комплекс оживления является не просто ответной реакцией, выражающей радостное возбуждение, но средством общения со взрослым. А значит, он должен выражать активность самого ребенка (т. е. быть его акцией). Если это так, то комплекс оживления (КО) должен иметь разный характер в зависимости от ситуации и от задачи общения. В экспериментах М. И. Лисиной фиксировалась интенсивность всех компонентов КО в разных ситуациях взаимодействия со взрослым: 1) пассивный взрослый в поле зрения ребенка, 2) улыбающийся взрослый, 3) ласковое поглаживание, 4) разговор, 5) комплексное воздействие (включающее улыбку, поглаживание и разговор одновременно).

Результаты экспериментов показали, что интенсивность и относительная выраженность компонентов КО зависят от типа воздействия взрослого. Так, на улыбку взрослого младенец отвечает в основном тоже улыбкой и оживлением. При поглаживании он спокоен, длительно улыбается и вокализирует. При разговоре ребенок часто и длительно гулит. Таким образом, ситуация взаимодействия определяет степень общей активности младенца и выбор коммуникативных средств, которые он по преимуществу использует. В этой работе экспериментально был доказан активный характер КО, о чем свидетельствовали следующие факты. Во-первых, было замечено, что младенцы ведут себя тем активнее, чем более пассивным является взрослый. И наоборот, чем он более активен, тем спокойнее и реактивнее ребенок. Наибольшая активность ребенка проявлялась в ситуациях с пассивным взрослым, а наименьшая — при его комплексном обращении. Это значит, что КО не подчиняется «закону силы», согласно которому ответ тем сильнее, чем интенсивнее вызывающее его воздействие. Он подчиняется совершенно другому закону — закону общения: чем пассивнее партнер, тем больше усилий нужно приложить, чтобы привлечь его к взаимодействию.

Во-вторых, КО нередко опережает обращение взрослого. Младенец начинает издавать звуки и взволнованно движется, когда взрослый не обращает на него внимания и разговаривает с посторонним. В подобных случаях поведение ребенка — это явно не ответ, а активное действие, призыв к общению. Однако КО проявляется не только при взаимодействии со взрослым, но и при восприятии интересных предметов, как реакция на радующие ребенка впечатления. Чтобы сопоставить эти две функции КО, следовало выяснить, имеет ли он качественные отличия, когда он служит средством общения и когда он возникает в ответ на приятные впечатления. Эксперименты С. Ю. Мещеряковой включали две группы воздействий: взрослого человека и игрушек, в том числе с изображением человеческого лица (неваляшка). Воздействия обеих групп уравнивались по времени и варьировались по способу предъявления и степени привлекательности для младенцев. Так, были серии с пассивным взрослым и неподвижным предметом и серии с общающимся взрослым и приближающимся к ребенку предметом. Поведение детей и компоненты КО фиксировались и оценивались по заранее разработанной 3-балльной шкале. Результаты работы показали следующее.

1. Суммарная интенсивность КО и его компонентов (за исключением зрительного сосредоточения) значительно выше при воздействии взрослого, чем при восприятии предметов.

2. При восприятии предметов основными его компонентами оказались сосредоточение и двигательное оживление при относительно слабой представленности улыбки и вокализаций. При воздействии взрослого одинаково ярко были выражены все компоненты КО.

3. КО при воздействии взрослого оказался более лабильным, чем при восприятии предметов. Младенцы явно меняли свое поведение в зависимости от поведения взрослого и практически одинаково реагировали на предметы. Интересно, что среди всех предъявляемых предметов наиболее интенсивную реакцию детей вызывали игрушки с изображением человеческого лица.

4. Обнаружились различия в динамике отношения младенца ко взрослому и к предмету. Интерес к одному и тому же взрослому на протяжении всех экспериментов (а их было 12 в каждой серии) не угасал, а, напротив, выражался все ярче. Повторное предъявление предмета вне присутствия взрослого вызывало все меньший интерес младенцев.

5. Анализ возрастной динамики КО показал, что состав КО в двух сравниваемых ситуациях зависит от возраста детей. До 2 мес он остается примерно одинаковым в обеих ситуациях, а начиная с 3 мес различия существенно нарастают: при восприятии взрослого на первое место выходит улыбка, а при восприятии предметов — двигательное оживление. Однако на протяжении первого полугодия жизни интенсивность всех компонентов КО при взаимодействии со взрослым значительно выше, чем при восприятии предметов.

Итак, в результате исследований М. И. Лисиной и С. Ю. Мещеряковой было показано, что КО имеет активную функцию, которая направлена на взаимодействие со взрослым, и эта активная функция является ведущей по отношению к реактивной (экспрессивной). Установление активной функции КО имеет большое научное значение, поскольку доказывает, что младенец является не просто пассивным, реагирующим существом, а активно действующим. Причем все его активные действия направлены на взрослого. Это можно рассматривать как доказательство того, что младенец начиная со 2-го мес. жизни овладевает способностью к общению со взрослым и что это общение является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни.

**Ситуативно-личностное общение ребенка со взрослым**

Первую половину года можно назвать периодом эмоционального общения ребенка со взрослым. Начиная со 2-го мес жизни ребенок активно общается со взрослым. Существуют четыре критерия, на основании которых можно утверждать о наличии у младенцев общения.

**1. Взгляд в глаза взрослого.** Этот признак свидетельствует об интересе ребенка к взрослому и его готовности воспринимать его воздействия.

**2. Ответная улыбка на воздействия взрослого**, которая отражает эмоциональную реакцию, выражающую удовольствие младенца от обращенности взрослого.

**3. Инициативные улыбки и двигательное оживление**, выражающие активные попытки младенца привлечь к себе внимание взрослого через демонстрацию себя.

**4. Ответ на отношение взрослого,** который проявляется в готовности перестроить свое поведение в соответствии с поведением взрослого и тем самым побудить к повторным выражениям положительного отношения.

Присутствие всех этих критериев в поведении младенца позволяет говорить о наличии у него потребности в общении со взрослом. В чем же состоит содержание этого общения и в чем заключается его специфика? Первое полугодие жизни — уникальный период в жизни и ребенка и взрослого. В это время их общение еще ничем не опосредовано: никаких предметов и никаких содержаний между ними нет. Поэтому такое общение называют непосредственным. Единственным его содержанием является выражение отношения к другому. Причем это отношение абсолютно положительно и бескорыстно. Хотя уход за ребенком связан с многочисленными предметными действиями, эта бытовая сторона не включена в отношения ребенка и матери: он любит ее не за то, что она для него что-то сделала, а за то, что она есть. Столь же бескорыстное и открытое отношение в этот период, как правило, наблюдается и со стороны матери: она еще ничего не требует от него, не оценивает его способности, ничему не учит и радуется самому факту его существования. Любовь, которую С. Л. Рубинштейн определил как чувство «хорошо, что ты существуешь в мире» и в которой происходит утверждение бытия человека, осуществляется здесь в наиболее чистом виде. Ребенку еще ничего не нужно от взрослого, кроме его присутствия и его внимания. Единственное, против чего он выражает протест, — это против своей «незамеченности». Он изо всех сил стремится привлечь к себе внимание, вызвать и выразить отношение. Это отношение он выражает экспрессивно-мимическими средствами, т. е. средствами комплекса оживления (других у него еще нет).

В этот период младенец еще не реагирует на содержание обращений взрослого. Как показала работа А. И. Сорокиной и С. Ю. Мещеряковой, в первом полугодии младенцы еще не различают положительных и отрицательных воздействий взрослого: на все его слова и интонации (даже гневные и грубые) они отвечает яркими положительными эмоциями. Главная коммуникативная потребность в этом возрасте — это потребность во внимании взрослого. Очень важно, что взрослый нужен ребенку сам по себе, независимо от его предметных атрибутов (одежда, игрушки), компетенции (что он знает и умеет), социальной роли. Он выделяет прежде всего целостную, неразложимую на части личность взрослого. Именно личностные мотивы побуждают его к общению. Таким образом, первой формой общения ребенка со взрослым является ситуативно-личностная, для которой характерны потребность во внимании взрослого, личностные мотивы общения и экспрессивно-мимические средства.

**Влияние ситуативно-личностного общения на психическое развитие младенца**

Несмотря на свою кажущуюся бессодержательность и примитивность, первая форма общения играет исключительно важную и даже ключевую роль для дальнейшего развития ребенка. В этот период закладываются наиболее фундаментальные, глубинные основания личности. Одно из них — выделенность самого себя и начальная форма самосознания. Эта первичная форма самосознания проявляется в положительном эмоциональном самоощущении младенца: в ярких положительных эмоциях, в стремлении привлечь к себе взрослого, в его общей активности. Однако положительное самоощущение младенца зависит от качества общения взрослого. Чем более чутко и внимательно взрослый относится к ребенку, тем раньше и яснее он выделяет самого себя и тем активнее действует. Глядя на взрослого и выделяя его действия, обращенные к нему, младенец начинает выделять и чувствовать самого себя. Он осознает себя как субъекта общения и обращения взрослого. Его присутствие в этом мире становится очевидным через обращенность к нему близкого человека. Он чувствует себя тем, на кого направлены взгляд, улыбка, слова взрослого. Поэтому его представление о себе неразрывно связано со взрослым и с его отношением. Его самоощущение отражает отношение взрослого. Взрослый как бы является зеркалом, в котором младенец впервые видит и узнает себя. Это становится возможным в силу того, что взрослый относится к ребенку как к абсолютно ценной и уникальной личности и отвечает на каждое проявление младенца: его крик, его движения, его мимику. Младенец начиная с 2—3 мес тоже очень чутко реагирует на отношение взрослого.

Эксперименты Н. Н. Авдеевой показали, что со 2-го мес жизни дети реагируют на поощрения и порицания взрослого. Если поощрять одни действия младенца (например, двигательное оживление) и порицать другие (например, сосание пальца), то через некоторое время поощряемых действий в репертуаре поведения ребенка становится больше, а порицаемых — меньше. Это может свидетельствовать о том, что для младенца имеет значение отношение взрослого, нисколько не затрагивающее его простейших нужд — сытости, тепла, общего комфорта. Однако в первом полугодии младенцы воспринимают поощрения и порицания как две разновидности позитивного воздействия: они еще нисколько не обижаются на порицания и выделяют доброжелательное внимание как главный момент в любом обращении взрослого. Причем их положительное отношение распространяется на всех взрослых без исключения. В работе Г. Х. Мазитовой исследовался феномен узнавания младенцами взрослых. В ее экспериментах младенцы от 16 дней до 12 мес общались с близкими, знакомыми и незнакомыми взрослыми. Выяснилась следующая картина развития взаимоотношений младенца с окружающими взрослыми. На первой стадии (1-й мес жизни) у детей отсутствуют устойчивые реакции на любые воздействия всех взрослых.

На 2-м мес жизни младенцы хорошо различают внимание и невнимание взрослых, но еще никак не различают самих взрослых — они радостно встречают всех взрослых без исключения. В 3 мес появляется дифференцированное отношение к окружающим людям, которое окончательно формируется примерно к 5 мес. Причем сначала узнавание осуществляется в рамках общего положительного отношения ко всем окружающим — дети проявляют положительные эмоции ко всем взрослым, но близкому человеку они радуются больше, чем незнакомому. Только после 5 мес появляются качественные различия в эмоциональных проявлениях детей, направленных на разных взрослых, — незнакомые люди начинают вызывать смущение, страх, напряжение, а близкие — яркие положительные эмоции.

Появление привязанности к близкому взрослому — одно из важнейших психологических новообразований данного возраста. Это новообразование называют аффективно-личностными связями. Благодаря этим связям у младенца закладывается чувство уверенности в себе, активная позиция к окружающему миру и к самому себе. Эта активность становится фундаментом развивающейся личности. Ситуативно-личностное общение оказывает также решающее влияние на формирование познавательной активности младенца и на его отношение к предметному миру.

Чтобы установить, какие сдвиги в познавательной активности младенца происходят в результате организации эмоционального общения, М. И. Лисиной проводились эксперименты с детьми из дома ребенка, которые, как известно, испытывают дефицит индивидуального, эмоционального общения со взрослым. Младенцы 2 и 4 мес были разделены на две группы — экспериментальную и контрольную. С детьми экспериментальной группы проводились индивидуальные занятия, на которых взрослый осуществлял ситуативно-личностное общение. Он давал каждому ребенку как бы дополнительную порцию внимания и положительного эмоционального отношения. Дети контрольной группы такой «добавки» не получали. До и после занятий проводились замеры познавательной активности младенцев: выяснялось количество и эмоциональная насыщенность обследования игрушек, одновременность подключения к обследованию глаза и руки, количество эмоциональных проявлений в ответ на игрушку, общая продолжительность интереса к игрушке и т. д. Оказалось, что после занятий все эти показатели у детей экспериментальной группы резко опережают аналогичные проявления у детей из контрольной. Основной вывод состоял в том, что систематическое эмоциональное общение вызывает у детей первого полугодия жизни значительное повышение познавательной активности. Причем это влияние оказывается гораздо большим, если занятия начинаются уже в 2,5 мес. С возрастом развивающее влияние эмоционального общения несколько снижается.

Одной из важных специфических особенностей развития младенцев является опережающее развитие сенсорных систем по сравнению с моторикой. Общая последовательность любого двигательного акта — сначала сориентироваться, а потом действовать. В первом полугодии жизни происходит чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем, обеспечивающих ориентировку в окружающем. Интерес к предметам сначала проявляется лишь в зрительном и слуховом сосредоточении, затем малыши начинают рассматривать и прослеживать движение предметов в пространстве. На 5-м мес в жизни малыша происходит чрезвычайно важное событие — он начинает целенаправленно тянуться рукой к предмету и схватывать его. В детской психологии это явление называют актом хватания.

**Становление первых целенаправленных действий младенца**

 Акт хватания подготавливается всей предшествующей историей жизни младенца. Он организуется взрослым и рождается как совместная деятельность ребенка со взрослым, хотя сами взрослые этого обычно не замечают. Экспериментальные работы, приведенные выше, убедительно показывают, что предметные действия младенца возникают и развиваются под прямым влиянием ситуативно-личностного общения со взрослым: «добавка» такого общения приводит к существенному возрастанию интереса к предметам и к повышению познавательной и двигательной активности детей, направленной на предмет. Недостаток эмоционального личностного общения, который обычно наблюдается у младенцев в доме ребенка, напротив, вызывает общую пассивность детей и отсутствие познавательных интересов. Каков же конкретный психологический механизм этого влияния? Каким образом из ситуативно-личностного общения, направленного исключительно на взрослого, рождается активное действие, направленное на предмет? В психологии существует три разных ответа на этот вопрос. Первый из них состоит в том, что предметные действия возникают в результате случайных прикосновений рук ребенка к окружающим предметам. Спонтанные движения ребенка, которые входят в состав комплекса оживления, приводят к тому, что руки младенца сами наталкиваются на близкие предметы. Впоследствии связь между прикосновением к предмету и собственными движениями ребенка закрепляется, движения воспроизводятся и со временем становятся целенаправленными. Происходит нечто вроде оперантного обусловливания. Согласно этой точке зрения, роль взрослого сводится к стимуляции недифференцированной двигательной активности младенца, а направленность на предмет и предметные действия возникает независимо от взрослого, в результате спонтанных движений младенца.

Второй ответ заключается в том, что в общении со взрослым интенсивно развиваются все сенсорные системы младенца. Как известно, взрослый является для младенца наиболее информативным, привлекательным объектом, наделенным самыми предпочитаемыми для него свойствами (движением, сложной формой, воздействием на разные модальности). В силу своей информативности он способствует развитию перцептивных и сенсорных способностей ребенка, которые, достигнув определенного уровня, переносятся на окружающие предметы. Замещая взрослого, эти предметы начинают удовлетворять потребность ребенка в новой информации и становятся самостоятельной целью его действий. С этой точки зрения наибольшую познавательную и двигательную активность малыша должны вызывать самые информативные предметы, наделенные привлекательными физическими характеристиками. Третий вариант ответа связан с отношением взрослого к окружающим предметам. Интерес ребенка к предметам, который вызывают целенаправленные предметные действия, возникает через отношение взрослого к этим предметам. Взрослый вычленяет для младенца отдельные предметы и привлекает к ним его внимание. Предметы, выделенные взрослым из окружающей среды, приобретают привлекательность и своеобразный «аффективный заряд», который побуждает активное, направленное на предмет действие ребенка.

Какой же из этих ответов является справедливым? Этот вопрос связан не только с научным интересом, он имеет и практическое значение, поскольку приведенные выше механизмы предполагают разную стратегию общения взрослого с младенцем.

Для проверки правильности данных предположений (гипотез) было проведено специальное экспериментальное исследование (Е. О. Смирнова, Г. Н. Рошка). Его методика состояла в следующем. Младенцам от 3 до 12 мес предъявлялись два предмета разными способами — в общении со взрослым (активный способ) и вне общения (пассивный способ). В предварительных пробах были выявлены четыре предмета (детские игрушки) с заведомо непривлекательными для младенцев физическими характеристиками, не вызывающие сильной ориентировочной реакции детей. Причем наименее привлекательный предмет (им оказалась белая пластмассовая машинка) был включен в общение со взрослым. На специальных занятиях взрослый ярко выражал свой интерес к этой игрушке, показывал младенцу ее различные детали и демонстрировал простые действия, которые можно с ней осуществлять (крутил колесики, возил машинку по столу, трогал окошки и т. д.). Заключительная часть такого 3-минутного занятия отводилась для самостоятельных манипуляций ребенка с предметом.

При пассивном способе предъявления игрушка помещалась в поле зрения ребенка на расстоянии его вытянутой руки, а взрослый просто находился рядом и наблюдал за его поведением. Для того чтобы выявить отношение младенцев к разным предметам, на специальных контрольных замерах две игрушки, использованные в «активной» и «пассивной» сериях эксперимента, предъявлялись среди других незнакомых предметов. Контрольные замеры проводились после 7-го занятия (а всего их было 15), на другой день после окончания занятий, через неделю и через две недели. Контрольные замеры показали, что предмет, включенный в общение со взрослым, вызывает значительно большую активность младенцев, чем предмет, предъявляемый независимо от взрослого. Даже младенцы 3—4 мес из всех игрушек выделяли белую машинку, останавливались на ней взглядом, тянулись к ней руками, схватывали и начинали манипулировать. Они несомненно узнавали этот предмет даже через две недели после занятий со взрослым. А это значит, что у них сложился образ этого предмета. По отношению к игрушке, предъявляемой пассивным способом, никаких признаков избирательного предпочтения и никаких целенаправленных действий не наблюдалось. При активном способе предъявления активность ребенка по отношению к игрушке возрастала. Если на первых занятиях большинство активных проявлений ребенка было адресовано взрослому (взгляды, улыбки, вокализации), то на последних занятиях практически все они были направлены на игрушку в руках взрослого — дети тянулись к ней, пытались потрогать, схватить руками.

Игрушку, пассивно лежащую перед ними, младенцы 3—4 мес просто не замечали. Они с интересом рассматривали взрослого, который сидел рядом, улыбались, вокализировали, пытались завязать с ним общение, не обращая никакого внимания на лежащую перед ними игрушку. Попытки взрослого привлечь к ней внимание без адресованного обращения к ребенку (постукивание игрушкой по столу, приближение к глазам ребенка) ничего не меняли в поведении младенцев. Игрушка была как бы прозрачной: сквозь нее дети видели глаза взрослого. Случайные прикосновения рук к пассивно предъявляемой игрушке, которые были неизбежны при двигательном оживлении младенцев, ничего не меняли в их поведении. Оно оставалось направленным исключительно на взрослого, а случайные прикосновения не перерастали в целенаправленные действия. Эти результаты могут свидетельствовать о том, что усиление недифференцированной двигательной активности у младенцев первого полугодия нельзя рассматривать как основное и достаточное условие возникновения целенаправленного хватания предметов.

Данное исследование подвергает сомнению и вторую гипотезу о том, что предметы, замещая взрослого, начинают удовлетворять потребность ребенка в новых впечатлениях. Во-первых, интерес младенцев к предметам не определялся их физическими свойствами: наиболее привлекательной для детей оказалась самая невзрачная на первый взгляд игрушка, которую показывал взрослый. И во-вторых, сравнительный анализ поведения детей, направленного на предмет и на взрослого, показал принципиально различный характер активности детей.

Активность младенцев в общении со взрослым проявлялась в основном в эмоциях и в вокализациях, в то время как предметная активность заключалась преимущественно в ориентировочно-исследовательских и практических действиях. Эти различия в репертуаре поведения детей заставляют предположить, что роль взрослого и роль предмета в жизни младенца принципиально различны. Предмет не может замещать ребенку взрослого, и отношение ко взрослому не переносится на предмет. Общаясь со взрослым и действуя с предметом, ребенок осуществляет принципиально различные виды деятельности, которые, конечно же, не сводятся к перцептивному восприятию различных объектов.

Полученные данные позволяют наметить психологические механизмы влияния взрослого на формирование предметных действий младенца: взрослый, являясь аффективным центром любой ситуации, передает предмету субъективную значимость и тем самым как бы открывает предмет. Благодаря этому младенец вычленяет целостный предмет (а не только отдельные сенсорные признаки), зрительно сосредотачивается на нем и начинает целенаправленно тянуться к нему. Это встречное активное движение представляет собой то единство сенсорного и моторного начала, которое было положено Ж. Пиаже в основу анализа психического развития на первом году жизни. Однако, как отмечал Л. С. Выготский: «Своеобразие сенсомоторного единства... заключается в том, что оно представляет собой не первичную рефлекторную связь, а связь через аффект. Именно аффективный характер восприятия приводит к такому единству» [Т. 4. С. 34]. Результаты приведенной выше работы свидетельствуют о том, что аффективная притягательность предмета, которая мотивирует первое встречное движение к нему ребенка и «замыкает» сенсомоторное единство, первоначально возникает через общение младенца со взрослым, опосредованное этим предметом. Возникновение и развитие манипулятивных действий с предметом знаменуют окончание первой половины младенчества и возникновение нового отношения ребенка к миру и нового типа ведущей деятельности.

• Первое полугодие жизни является периодом непосредственно-эмоционального, или ситуативно-личностного, общения младенца со взрослым. Начиная со 2-го мес жизни младенец овладевает средствами общения со взрослым и бурно реагирует на его обращения. Картина радостного оживления младенца при встрече со взрослым была названа комплексом оживления (КО). В состав комплекса оживления входят улыбка, замирание и зрительное сосредоточение, двигательное оживление и вокализации. От 2,5 до 4 мес интенсивность комплекса оживления нарастает, после чего он начинает распадаться. Комплекс оживления имеет реактивную (ответную) и активную функцию в общении со взрослым.

• Эмоциональное общение со взрослым является ведущей деятельностью младенца первого полугодия жизни, в котором происходит психическое развитие ребенка и возникают новые формы деятельности. Ситуативно-личностное общение со взрослым побуждается потребностью младенца во внимании взрослого, личностными мотивами общения и осуществляется с помощью экспрессивно-мимических средств.

• Ситуативно-личностное общение оказывает огромное влияние на психическое развитие младенца. Во-первых, благодаря субъектному, личностному отношению взрослого младенец начинает выделять самого себя как отдельного субъекта общения; у него складывается положительное самоощущение, которое является первичной формой самосознания. Во-вторых, к концу первого полугодия формируются аффективно-личностные связи с близкими взрослыми, которые становятся основой дальнейшего развития ребенка. В-третьих, эмоциональное общение со взрослым стимулирует познавательную активность младенца, направленную на окружающие предметы, и способствует становлению действий, направленных на схватывание и удержание предмета (акта хватания). Появление этих действий и интереса к предметам знаменует окончание первой половины младенчества и переход к новому этапу психического развития ребенка.

1. Что такое комплекс оживления и каковы его компоненты?

2. Каковы функции комплекса оживления в психической жизни младенца?

3. Основные характеристики ситуативно-личностного общения младенца со взрослым.

4. Как можно доказать, что ситуативно-личностное общение со взрослым является ведущей деятельностью младенцев 2—6 мес?

5. Когда и как младенец начинает различать близких и незнакомых взрослых?

6. Как и почему младенец начинает ощущать и выделять самого себя?

7. Как доказать влияние ситуативно-личностного общения на развитие познавательной активности детей?

8. Какое событие завершает данный период развития ребенка?

 9. В чем заключается роль взрослого в формировании целенаправленных предметных действий ребенка?

**ГЛАВА 4**

**МЛАДЕНЧЕСТВО: ВТОРОЕ ПОЛУГОДИЕ ЖИЗНИ**

**Манипулятивная деятельность и ситуативно-деловое общение**

Важнейшее достижение первого полугодия — овладевание схватыванием предметов — кладет начало новой, манипулятивной деятельности. Со второго полугодия эта деятельность становится главной для ребенка и выдвигается на положение ведущей. В этом возрасте основные интересы малыша сосредоточены на предметах — он стремится схватить и потрогать окружающие предметы. Собственный арсенал предметных действий в этом возрасте невелик. Со всеми вещами малыш действует одинаково: трогает, ощупывает, бросает, трясет, кладет себе в рот и т. д. Поскольку эти действия не зависят от свойств предметов и их назначения, они называются неспецифическими. Примитивность и однообразие этих действий не позволяют ребенку раскрыть всех свойств предметов, поэтому его интерес к конкретной вещи быстро иссякает и переключается на новую. Однако с помощью взрослого возможности действия резко расширяются: взрослый может показать различные свойства предмета и новые способы действия с ним. Например, мячик можно катать, кольцо пирамидки надевать на стержень, волчок крутить и т. д. Овладевая этими действиями, малыш переходит к специфическим действиям с предметами, которые он осваивает к концу года. Появление специфических действий в репертуаре ребенка свидетельствует о начале новой, предметной деятельности, характерной для следующего периода.

Умеющий действовать с предметами малыш становится в новую позицию по отношению ко взрослому. Прежнее, ситуативно-личностное, эмоциональное общение отодвигается на второй план.

Это ярко проявляется в поведении младенца. Если взять 7—8-месячного ребенка на руки и попробовать просто улыбаться и ласково разговаривать с ним, он решительно отодвинет лицо взрослого и будет трогать все доступные и недоступные для манипулирования предметы — волосы, воротник, серьги и т. д. Малыш хоть и любит ласки взрослого, но все чаще стремится переключить его внимание на окружающие предметы. Он с бо́льшим удовольствием будет наблюдать за тем, как взрослый играет с игрушкой, чем слушать обращенные к нему ласковые речи. Постепенно малыш все настойчивее уклоняется от эмоционального общения и переключает взаимодействие в русло совместной игры с предметами. Если предметов нет, он требует, чтобы с ним играли в другие игры с движениями (например, «в козу» или «по ровненькой дорожке»). От этих игр дети 7—10 мес. приходят в восторг.

Простого внимания ребенку уже недостаточно. Ему нужно что-то делать вместе со взрослым. Это означает, что, общаясь со взрослым, младенец второго полугодия стремится удовлетворить уже потребность не только в доброжелательном внимании, но прежде всего в соучастии, в практическом сотрудничестве со взрослым. Среди мотивов общения на первое место выдвигаются деловые мотивы: взрослый привлекает младенца с точки зрения его умений действовать с предметами. Теперь он выступает для ребенка не только как любящий и заботящийся человек, но и как партнер по совместным действиям. Основными средствами общения помимо экспрессивно-мимических становятся предметные действия и движения: позы и жест, используемые для целей общения (приближение или удаление, вручение или протягивание предметов, изображение требуемых действий, бросание игрушек и т. д.). Таким, образом, во втором полугодии жизни возникает новая форма общения со взрослым — ситуативно-деловая, которая происходит на фоне совместных действий ребенка с предметами. Для этой формы характерны потребность в сотрудничестве со взрослым, деловые мотивы общения и предметно-действенные средства.

Появление у детей потребности в сотрудничестве не следует автоматически из развития манипуляций с предметами, хотя они и являются необходимым условием формирования этой потребности. Важным условием возникновения потребности в сотрудничестве является также достаточное удовлетворение ранней, более простой потребности во внимании взрослого, которое достигается на этапе ситуативно-личностного общения. Дефицит ситуативно-личностного общения приводит к тому, что и во втором полугодии ребенок будет стремиться только к ласке и вниманию взрослого и избегать предметного взаимодействия.

Еще одним необходимым условием является организация взрослым реального взаимодействия с предметами. Влияние взрослого на освоение детьми предметных действий и на становление потребности в сотрудничестве изучалось в экспериментах М. И. Лисиной, где сравнивалось поведение детей 10—15 мес и характер их предметных действий в трех разных ситуациях взаимодействия со взрослым: 1) самостоятельная игра при пассивном присутствии взрослого, 2) предварительный показ возможных действий с игрушками, не адресованный специально ребенку (необращенный показ), 3) показ с личностным обращением — показывая действия с игрушками, взрослый постоянно обращался к ребенку по имени, смотрел в глаза, часто улыбался, эмоционально реагировал на все действия ребенка. В поведении детей фиксировалась зрительное ознакомление с игрушкой, неспецифические манипуляции и специфические действия.

Результаты экспериментов показали, что общее количество и состав действий ребенка в разных ситуациях существенно различаются. В ситуации с пассивным взрослым предметных манипуляций наблюдалось очень мало и все они носили неспецифический характер (размахивания, постукивания, бросания и т. д.). После показа взрослым число неспецифических манипуляций существенно возрастало и появлялись отдельные специфические действия. В ситуации с обращенным показом значительно увеличивалось число специфических действий (хотя неспецифические манипуляции по-прежнему преобладали). Эти результаты свидетельствуют о том, что личностное обращение при демонстрации предметных действий повышает активность ребенка и направляет ее в строго определенное русло — дети стараются воспроизвести образец, заданный взрослым. Очень важно и то, что обращенный показ повышал внимание ребенка ко взрослому — в этой ситуации у детей наблюдались особенно яркие улыбки, дети пытались заставить взрослого повторить показ, настойчиво подвигая ему игрушку, вкладывали ее в руку взрослого, просительно покрикивали и т. д. Это исследование показало, что усвоение предметных действий и формирование потребности в сотрудничестве протекает успешнее, если происходит в условиях личностного контакта с ребенком на фоне предметной деятельности.

Изменения в отношении ко взрослому во втором полугодии

Появление и развитие ситуативно-делового общения существенно отражается на отношении ко взрослому и на чувствительности к его воздействиям. В первом полугодии младенцы проявляют положительные эмоции как при положительных, так и при отрицательных воздействиях взрослого. Во втором полугодии картина резко меняется. В работе А. И. Сорокиной и С. Ю. Мещеряковой изучалось развитие эмоционального отношения ко взрослому на первом году жизни. К исследованию были привлечены дети с разным опытом общения: младенцы из семьи и из домов ребенка. Регистрировались эмоциональные проявления младенцев при восприятии ими положительных (доброжелательный взгляд, улыбка, ласковый разговор), отрицательных (укор, неприятное удивление) и индифферентных воздействий взрослого. В первой серии экспериментов эти воздействия были адресованы непосредственно ребенку, а во второй — находящемуся рядом, но невидимому для малыша другому человеку.

Полученные результаты заключались в следующем.

1. Негативные проявления при отрицательных воздействиях взрослого начинают преобладать только во втором полугодии жизни. Дети до 5—6 мес радостно встречают любые обращения взрослого.

2. Выявилась зависимость сроков появления дифференцированного отношения к отрицательным и положительным воздействиям от условий воспитания детей. Младенцы из дома ребенка, испытывающие дефицит общения, продолжают проявлять положительные эмоции при негативных воздействиях взрослого, в то время как семейные дети уже в конце первого полугодия начинают реагировать на них отрицательно.

3. Опыт общения сказывается также на интенсивности и разнообразии эмоциональных проявлений младенцев. В первом полугодии у семейных детей наблюдается больше ярких улыбок, радостных вокализаций, бурных проявлений двигательного оживления, чем у детей из дома ребенка. Во втором полугодии у них же разнообразнее выражены отрицательные эмоции: семейные дети обижаются, сердятся, жалобно хнычут, обнаруживают множество оттенков недовольства, смущения, кокетства; сироты же преимущественно проявляют скованность, испуг и слабое недовольство.

4. Качественный анализ данных показал, что чем старше дети, тем бо́льшие различия наблюдаются в их эмоциональных проявлениях при адресованных и неадресованных воздействиях. Если в первом полугодии эти различия проявляются лишь в интенсивности эмоциональных проявлений, то во втором полугодии дети совершенно по-разному реагируют на эти группы воздействий. Например, адресованный укор они воспринимают отрицательно (сердятся, обижаются), а неадресованный укор встречают радостными эмоциями.

5. Очень интересными являются различия эмоциональных проявлений детей в ситуативно-личностном и ситуативно-деловом общении. Оказалось, что в ситуативно-личностном общении положительные эмоции выражены значительно ярче, чем отрицательные, а в ситуативно-деловом общении, наоборот, отрицательные эмоции достигают большей интенсивности, чем положительные.

Таким образом, переход к манипулятивной деятельности и ситуативно-деловому общению во втором полугодии связан с существенной перестройкой в отношении детей ко взрослому. У младенцев появляются не только положительные, но и отрицательные эмоции, адресованные взрослому и включенные в общение с ним. После 5—6 мес возникают качественные различия в отношении детей к знакомым и незнакомым взрослым. Если у младенцев первого полугодия эти различия заключались в различной интенсивности положительных эмоциональных проявлений (дети больше радуются близким, чем чужим, людям), то во втором полугодии отношение к близким и посторонним взрослым различаются качественно. В этом возрасте в поведении детей при встрече с незнакомым взрослым появляется страх, смущение, скованность, в то время как близкие взрослые воспринимаются спокойно и в зависимости от ситуации вызывают широкую гамму эмоций — восторг при встрече, огорчение при уходе, радость во время игр, гнев и обиду при запретах. Знакомые взрослые чаще всего вызывают ровное, спокойно-положительное отношение.

Таким образом, дети четко различают близких, знакомых и незнакомых взрослых и проявляют к ним различное отношение. Причем к близкому взрослому они испытывают ярко выраженную привязанность, которая формируется только к концу первого полугодия жизни. Подтверждением этого может служить тот факт, что дети до 6 мес легко и безболезненно адаптируются к новым взрослым и новым условиям при усыновлении. После 7 мес младенцы очень тяжело и болезненно переживают разлуку с матерью и с большим трудом привыкают к новым взрослым.

Аффективно-личностные связи оказывают серьезное влияние на характер исследовательской деятельности детей. В этой работе С. Ю. Мещеряковой поведение младенцев из семьи и из дома ребенка наблюдалось в двух экспериментальных ситуациях — положительного и отрицательного эмоциогенного характера (в отрицательной ситуации ребенку показывали незнакомую и пугающую его заводную игрушку). В каждой ситуации ребенок сначала находился без близкого взрослого, а затем — в его присутствии (для семейных детей близким взрослым была мать, а для детей из дома ребенка — ухаживающая на ними медсестра). Эти эксперименты выявили значительные различия между группами семейных детей и воспитанников домов ребенка в обеих ситуациях. В эмоционально-положительной ситуации приход близкого взрослого значительно повышал игровую активность детей — они старались привлечь мать к игре, поделиться с ней своими впечатлениями. Воспитанники домов ребенка почти не проявляли инициативы

в общении с медсестрой, они, напротив, ожидали ее активных действий.

В эмоционально-отрицательной ситуации различия были еще заметнее. Появление матери в этой ситуации радикально меняло поведение семейных детей: они переставали бояться пугающего предмета и обращались к матери за эмоциональной поддержкой, а получив ее, начинали смело обследовать «страшную» игрушку. Присутствие матери стимулировало познавательный интерес и исследовательскую активность. Появление и присутствие медсестры не вносили существенных изменений в поведение детей из дома ребенка. Они лишь прятались за нее, пытаясь защититься от пугающего предмета, но не разворачивали никакой исследовательской или коммуникативной активности. Отсутствие у них аффективных связей со взрослым ослабляло интерес к внешнему миру и снижало познавательную активность.

**Подготовительный этап речевого развития**

Новая социальная ситуация развития ребенка требует совершенно новых средств общения со взрослым. Экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств вскоре оказывается явно недостаточно для делового общения. Поэтому во втором полугодии начинает формироваться новое и самое главное средство человеческого общения — речь. Хотя первый год жизни считается довербальным периодом развития, в этот период складываются очень важные условия и предпосылки овладения речью, которые во многом определяют дальнейший ход речевого развития. Подготовка к появлению речи идет двумя путями: 1) развитие понимания речи взрослых (или развитие пассивной речи), 2) развитие предречевых вокализаций ребенка, которые предшествуют собственной активной речи. Первый путь связан с развитием речевого слуха, второй — с отработкой речевых артикуляций. Уже в первом полугодии жизни у младенцев наблюдается особое отношение к звукам речи окружающих взрослых — разговор взрослого, обращенный к младенцу, вызывает у него комплекс оживления максимальной силы и продолжительности. Уже в 3—5 мес младенцы проявляют особую избирательность к звукам речи сравнительно со звуками любых физических объектов (гудков, колокольчиков, музыкальных инструментов и т. д.). Во втором полугодии происходит дифференциация самих речевых звуков: в них выделяются два разных компонента — тембровой и тональный, которые несут разную нагрузку в понимании речи. В большинстве современных языков, в том числе и в русском, смыслоразличительными единицами являются тембровые различия звуков, или фонемы. Овладение речью как средством общения возможно лишь на основе достаточно развитого фонематического слуха, который осуществляет определенный анализ, отделяя высоту звуков от их фонематических особенностей, и тонкое дифференцирование самих фонематических различий. Речевое общение требует особенно тонкого различения тех звуковых единиц, изменение которых влечет за собой изменение смысла слова (например, «том — дом», или «мак — лак»). Во втором полугодии начинается интенсивное развитие фонематического слуха ребенка, в результате которого к концу года ребенок уже различает многие слова взрослого и понимает их значение.

Первичное понимание слов проявляется в умении ребенка находить взглядом называемый и прежде неоднократно показываемый предмет. 6—7-месячный ребенок поворачивает голову в сторону этого предмета, если он находится на постоянном месте, и фиксирует его взглядом. В 7—8 мес младенец уже может найти названный предмет в любом месте. В этом же возрасте ребенок начинает по просьбе взрослого проделывать простые движения — при слове «ладушки», например, он хлопает в ладошки, а на слово «до свидания» машет ручкой. К концу года младенец понимает названия большинства своих игрушек и простых, знакомых действий (пить, есть, лежать, ходить). Помимо развития фонематического слуха и понимания слов взрослого во втором полугодии интенсивно развиваются собственные голосовые реакции ребенка, которые на .первом году имеют характер предречевых вокализаций. Предречевые вокализации входят в состав комплекса оживления и достаточно часто наблюдаются уже в первом полугодии жизни. К ним относятся: вскрики (громкие эмоционально насыщенные звуки), гуканье (короткие согласные звуки типа «кх» или «хм») и гуление (протяжные звуки, напоминающие пение, например «аааа», «гулиии»). Вокализации младенца первого полугодия мало напоминают человеческую речь, они скорее похожи на бульканье воды или пение птиц, их очень трудно воспроизвести. И вот в середине первого года, когда это «щебетание» достигает своего апогея, в вокализациях ребенка появляются совсем четкие и ясные звуки, очень похожие на осмысленную человеческую речь: «ба-ба-та», «ма-ма-да-да» и т. д. Вокализации такого типа, воспроизводящие звуки речи, называют лепетом. С появлением лепета (к 5—6 мес) ребенок становится довольно шумным существом, охотно использующим свои голосовые возможности для привлечения внимания окружающих и общения с ними.

Лепет впервые возникает и наиболее ярко обнаруживает себя в ситуациях общения со взрослым. К концу года появляются своеобразные лепетные тирады с ярко выраженным интонационным рисунком. Это так называемое лепетное говорение. Оно всегда обращено к взрослому: ребенок заглядывает ему в глаза, жестикулирует, улыбается или сердито ворчит. Внешне он совершенно точно воспроизводит ситуацию речевого общения, и хотя никакого речевого содержания в таком общении пока нет, взрослый без труда понимает, что хочет «сказать» ему ребенок. Лепет является наиболее прогрессивным видом предречевых вокализаций младенца, предшествующим активной речи. Его появление свидетельствует о том, что голосовой аппарат ребенка готов к воспроизведению человеческих слов. Интересно, что предречевая активность есть абсолютно у всех детей, даже глухих от рождения. Но в случаях отсутствия слуха никогда не появляются лепетные вокализации.

В работе В. В. Ветровой детям от 10 до 15 мес давали прослушивать записанный на магнитофонную пленку отрывок из детской радиопередачи. Взрослый во время прослушивания находился рядом и слушал запись вместе с ребенком, не вступая с ним в речевое общение. После 20—30 сеансов подобного прослушивания число лепетных вокализаций у детей, участвовавших с эксперименте, резко возросло в сравнении с контрольной группой, а у некоторых старших детей появились собственные активные слова. В целом непонятная ребенку речь стала источником их радостных переживаний и речевого развития детей. Вместе с тем осталось неясным, что именно влияет на речевое развитие — присутствие взрослого или звучание знакомого текста. Для ответа на этот вопрос были проведены еще две серии экспериментов: в одной из них тот же текст предъявлялся без присутствия взрослого в поле зрения младенца (он сидел за ширмой), а в другой — взрослый находился рядом, но звучал не речевой текст, а музыка. Однако обе ситуации не привели к усилению лепетных вокализаций. В первом случае дети занимались главным образом тем, что искали источник звука, т. е. взрослого, и вовсе не прислушивались к слышимой речи; во втором — «уроки музыки» также оказались неэффективными — многие дети начинали дремать и даже засыпали под музыку.

**Представление о себе у младенцев второго полугодия**

Как отмечалось в предыдущей главе, в ходе ситуативно-личностного общения ребенок ориентируется на доброжелательное внимание взрослого, которое обеспечивает ему положительное самоощущение. Поэтому младенец выделяет доброжелательное внимание в любом воздействии взрослого. Переход к манипулятивной деятельности во втором полугодии усиливает переживание самого себя как действующего начала. Это делает представление о себе более четким и оформленным. Причем на становление этого представления существенное влияние оказывает опыт общения ребенка с близкими взрослыми. В исследовании Н. Н. Авдеевой изучалось влияние характера общения со взрослым на качественные особенности образа себя у маленьких детей с разным опытом общения. Предметом исследования было восприятие ребенком своего зеркального отражения. Восприятие зеркального образа традиционно связывается в психологии с изучением самосознания. Интерес маленьких детей к зеркалу был описан еще Ч. Дарвином, который указывал, что узнавание себя в зеркале является явным свидетельством наличия образа самого себя у ребенка.

Методика исследования заключалась в регистрации поведения ребенка, находящегося перед зеркалом, в различных ситуациях: ситуации с измененной внешностью (ребенку незаметно наносили пятно на лоб или надевали ватную повязку на ухо); ситуации с присутствием близкого взрослого; ситуации с игрушкой, находящейся сзади ребенка, но отраженной в зеркале. Направленность поведения младенца на самого себя (попытки стереть пятно или снять повязку) свидетельствовала об узнавании себя в зеркале. Направленность действий на зеркало или на зеркальное отражение говорила о том, что ребенок не соотносит себя с воспринимаемым зеркальным отражением и не узнает себя. В исследовании принимали участие семейные дети и воспитанники дома ребенка. Результаты этого исследования выявили яркие различия в восприятии и отношении к своему зеркальному отражению у воспитанников детского дома по сравнению с детьми из семьи. У последних стойкий интерес к своему зеркальному отражению, сопровождавшийся интенсивными положительными эмоциями, наблюдался уже в конце 3-го мес жизни. В конце второго полугодия семейные дети уверенно узнавали себя в зеркале: они охотно играли со своим зеркальным отражением (гримасничали, строили рожицы), использовали зеркало как средство коррекции своего внешнего облика (снимали повязку с головы, пытались стереть пятно со лба). Прямым доказательством развития представлений о себе является развернутый во времени процесс построения конкретных представлений о себе, который наблюдался у семейных детей начиная с конца первого полугодия жизни. Н. Н. Авдеева описывает следующую картину: «Ребенок размахивает рукой, перебирает пальчиками, постукивает по зеркалу и одновременно наблюдает за отражением своей руки в зеркале. Затем, на следующей стадии, совершив движение, переводит взгляд на реальную руку, после чего рассматривает свое лицо, глаза. Часто ребенок попеременно смотрит на руку, ее отражение и устанавливает контакт глазами, связывая свои действия в единое целое. Характерными являются паузы, прерывающие действия ребенка: он совершает действие, останавливается, замерев, снова размахивает рукой и снова останавливается, внимательно глядя в зеркало и радуясь произведенному эффекту» [1993. С. 211]. В этом описании четко просматривается формирование представлений младенца о себе и о своих возможностях, о которых он узнает через зеркало. Причем узнавание себя всегда приносит детям радостные эмоции. В отличие от этого восприятие своего отображения в зеркале у воспитанников дома ребенка вызывало в основном отрицательные экспрессии (настороженность, тревога, испуг, отворачивание), в особенности когда они находились «один на один» с зеркалом. В этой группе было значительно меньше действий, направленных на себя, и больше направленных на зеркало. Например, увидев в зеркале малыша с повязкой на ухе, дети тянулись не к своей голове, а к зеркалу, как бы пытаясь потрогать повязку.

Все это может свидетельствовать о том, что дефицит личностно ориентированного отношения, который испытывают дети в домах ребенка, и отсутствие у них положительного эмоционального самоощущения приводят к аморфности и неустойчивости образа себя. Они не узнают себя в зеркале и не интересуются своим отображением, стремятся избежать неприятных и новых впечатлений. В отличие от этого дети, растущие в семье и имеющие адекватный опыт общения с близкими взрослыми, проявляют стойкий интерес к своему отражению и уже во втором полугодии уверенно узнают себя в зеркале. Положительное самоощущение, которое сформировалось у этих детей в первом полугодии, дает им переживание своей уникальности, значимости для окружающих, ощущение себя как источника разнообразной активности. Во втором полугодии жизни под влиянием манипулятивной деятельности начинает формироваться переживание ребенком себя как действующего начала не только в общении со взрослым, но и в предметных действиях.

Острое переживание себя как активного, действующего начала наиболее ярко выступает в кризисе первого года, в поведении типа «Я САМ».

**Кризис первого года жизни**

К концу первого года жизни самостоятельность ребенка резко возрастает. К этому возрасту он уже встает на ноги и учится самостоятельно ходить. Свобода передвижения приносит ему чувство независимости от взрослого, с которым он был неразрывно связан раньше. Он бегает по квартире, залезает во все углы, хватает, бросает и тянет все, что попадется на глаза. Он опрокидывает банки с вареньем, разливает мамины духи, грызет все своими молодыми зубами пробует на вкус бабушкины лекарства и т. д. Стремление к независимости нередко выражается в негативном поведении ребенка. Он резко протестует против управления собой и сам пытается управлять близкими взрослыми. Он сам хочет решать, когда и куда пойдет, когда и что будет надевать, есть или играть. Если ему отказывают или его не понимают, он может неистово кричать и закатывать настоящие истерики. Годовалый малыш неожиданно для родителей может превратиться из спокойного и покорного существа в капризного, неуправляемого деспота. Это и есть кризис первого года жизни, которым отмечен переход от младенчества к раннему возрасту.

Проявления кризисного периода были специально исследованы в работе С. Ю. Мещеряковой, где родители малышей от 6 мес до 1 г 6 мес ежемесячно заполняли анкету с разнообразными вопросами об особенностях поведения ребенка. В результате анкетирования было установлено, что от 10 до 15 мес в поведении детей наблюдаются резкие изменения, которые имеют преходящий характер и могут быть сгруппированы в 5 подгрупп: 1. «Трудновоспитуемость» ребенка — упрямство, настырность, непослушание, требования повышенного внимания и т. д. 2. Резкое увеличение новых форм поведения, как положительных, так и отрицательных, попытки самостоятельных действий во время кормления, одевания, отказы от выполнения необходимых режимных процедур, овладение большим числом новых умений как в игре, так и в действиях по самообслуживанию. 3. Повышенная чувствительность к порицаниям и замечаниям взрослых — обидчивость, недовольство, агрессия, направленная на взрослых или на предметы. 4. Необычное и противоречивое поведение в затруднительных ситуациях, связанных с выполнением каких-либо действий (например, ребенок просит о помощи, но сразу отказывается от нее). 5. Повышенная капризность ребенка.

Как можно видеть, круг показателей кризисного периода охватывает все сферы жизни ребенка. Главная из них — сфера предметной деятельности. Здесь резко возрастает самостоятельность, активность игровых и предметных действий, их разнообразие и овладение новыми способами и, главное, стремление все делать самому, даже при отсутствии соответствующих умений. Другой сферой проявления кризисных симптомов являются отношения со взрослыми. В этой сфере явно нарастает избирательность в отношениях с различными взрослыми; наблюдается неприязнь и недоверчивость к посторонним взрослым, повышенная требовательность и порою агрессивность в отношениях с близкими. И наконец, существенные изменения происходят в отношении ребенка к самому себе. Его явное стремление отстоять свою независимость и утвердить свое право на самостоятельность проявляется и в повышенной обидчивости ребенка, и в протестах против взрослых, и в настойчивых требованиях выполнения его желаний.

Что же стоит за столь существенными переменами во всех сферах жизнедеятельности ребенка? Конечно, возросшие возможности ребенка выполнять различные действия обостряют его переживания себя как «деятеля», но одного этого недостаточно для появления тех качественных изменений, которые были описаны выше. Здесь происходят более глубокие психологические преобразования, затрагивающие всю личность ребенка в целом. Эти преобразования связаны с возникновением собственных, независимых от взрослого желаний ребенка. Если раньше все, что было нужно малышу, исходило от взрослого и определялось им, то теперь он сам может хотеть того, что совершенно не связано со взрослым. Если раньше окружающие предметы становились значимыми и привлекательными в основном в руках взрослого, то теперь они привлекают малыша независимо от взрослого. Таким образом, в этот период рвется первичная связь со взрослым и возникает автономность ребенка от взрослого, резко повышающая его собственную активность.

Но эта автономность весьма относительна. Малыш еще ничего не умеет делать сам. Он постоянно нуждается в помощи и поддержке взрослого, даже ходить ему еще трудно самому. Взрослый по-прежнему необходим ему, но теперь уже по-другому. Малышу нужно не только хорошее отношение к нему вообще, а отношение к его конкретным действиям и к его успехам. Без оценки и поддержки взрослого он не может ощущать свою самостоятельность и активность. Отсюда повышенная чувствительность годовалых детей к поощрениям и порицаниям, их обидчивость, требование внимания к своим действиям. Ориентация на оценку взрослого является тем качественным новообразованием, которое происходит в кризисный период одного года. Противоречие между стремлением к самостоятельности и зависимостью от взрослого (от его практической помощи и его оценки) составляет суть этого возрастного кризиса. Это противоречие разрешается на следующем этапе развития.

.• Во втором полугодии первого года жизни возникает новая, манипулятивная деятельность младенца, которая выдвигается на положение ведущей. В связи с этим возникает новая, ситуативно-деловая форма общения со взрослым, которая удовлетворяет потребность ребенка в сотрудничестве со взрослым, побуждается деловыми мотивами и осуществляется с помощью предметно-действенных и локомоторных средств.

• Меняются отношения ребенка со взрослыми. Во-первых, младенец начинает по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Во-вторых, дети демонстрируют качественно различное отношение к близким и посторонним взрослым: по отношению к близким взрослым устанавливаются и ярко проявляются аффективно-личностные связи; к посторонним взрослым ребенок испытывает недоверие и страх. И в-третьих, отношение ко взрослому определяется удовлетворением потребности ребенка в практическом сотрудничестве. Наличие аффективно-личностных связей повышает познавательную и практически-действенную активность ребенка.

• Второе полугодие является подготовительным периодом к активной речи. В этот период интенсивно развивается фонематический слух и предречевые вокализации младенца, в которых начинает преобладать лепетное говорение. Важными условиями появления лепета и подготовки к речи являются насыщение слышимой речью в присутствии взрослого и эмоциональный контакт с ним.

• Развивается представление ребенка о себе. На основе положительного самоощущения и манипулятивной деятельности складывается представление о самом себе как о субъекте практической деятельности, т. е. как источнике собственных действий. Ребенок начинает узнавать себя в зеркале, что свидетельствует о наличии образа себя.

• Возросшее самосознание наиболее ярко проявляет себя в кризисе одного года. Симптомы этого кризиса охватывают все сферы жизнедеятельности ребенка: его отношения к предметному миру, к окружающим взрослым и к самому себе. Появляются собственные, независимые от взрослого аффективные стремления ребенка и яркая ориентация на оценку взрослого. Стремление ребенка к независимости и его объективная зависимость от взрослого составляют главное противоречие кризиса одного года.

1. Каковы главные изменения в деятельности детей и в их общении со взрослым во втором полугодии жизни?

2. Как меняются отношения со взрослыми при возникновении манипулятивной деятельности?

3. Какое влияние имеет общение со взрослыми на становление и развитие предметной деятельности младенца?

4. Основные виды предречевых вокализаций ребенка: их последовательность и условия возникновения.

5. В чем специфика подготовительного периода речевого развития?

6. Какие изменения в представлении ребенка о себе происходят во второй половине первого года?

7. Кризис одного года: его проявления, новообразования и главное противоречие.

**ЧАСТЬ 3**

**Глава 1**

**ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ (ОТ ГОДА ДО ТРЕХ ЛЕТ)**

**РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И ОРУДИЙНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

**Ситуативно-деловое общение и предметная деятельность ребенка**

В конце первого года жизни социальная ситуация слитности ребенка и взрослого взрывается изнутри. В ней появляются два противоположных, но взаимосвязанных полюса — ребенок и взрослый. К началу раннего возраста ребенок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным с ним и объективно (поскольку ему необходима практическая помощь взрослого), и субъективно (поскольку нуждается в оценке взрослого, его внимании и отношении). Это противоречие находит свое разрешение в новой социальной ситуации развития ребенка, которая представляет собой сотрудничество, или совместную деятельность ребенка и взрослого.

Общение ребенка со взрослым теряет свою непосредственность уже во 2-й половине младенчества: оно начинает опосредоваться предметами. Однако на первом году жизни ребенок вычленяет только отдельные предметы, его влекут физические свойства предметов, а не способы действия с ним. Со всеми предметами он действует примерно одинаково, независимо от их назначения и человеческой функции. Он еще не выделяет способы действия с предметом и его назначение, а взрослый является для него «источником» интересных предметов и ярких впечатлений. Он лишь показывает и дает ребенку различные предметы, а манипулирует с ними младенец по-своему, самостоятельно и независимо от взрослого. На втором году жизни содержание предметного сотрудничества ребенка со взрослым коренным образом меняется.

Содержанием их совместной деятельности становится усвоение общественно-выработанных способов употребления предметов. Своеобразие новой социальной ситуации развития, по словам Д. Б. Эльконина, заключается в том, что теперь ребенок «...живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый делает не вместо него, а совместно с ним». Взрослый становится для ребенка не только источником внимания и доброжелательности, не только «поставщиком» самих предметов, но и образцом человеческих, специфических предметных действий. И хотя на протяжении всего раннего возраста форма общения со взрослым по-прежнему остается ситуативно-деловой, характер делового общения существенно меняется. Такое сотрудничество уже не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов. Теперь необходимо соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность вместе с ним, выполнение одного и того же дела. В ходе такого сотрудничества ребенок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в действиях ребенка, и главное — новые, адекватные способы действия с предметами. Взрослый теперь не только дает ребенку в руки предметы, но вместе с предметом передает способ действия с ним.

В таком деловом сотрудничестве общение перестает быть ведущей деятельностью, оно становится средством овладения общественными способами употребления предметов. Ребенком движет деловой мотив, стремление действовать с предметами, а взрослый выступает как условие этого действия, как образец для подражания. Общение со взрослым протекает как бы на фоне практического взаимодействия с предметами. Новой социальной ситуации развития соответствует и новый тип ведущей деятельности ребенка. Это уже не просто неспецифические манипуляции с вещами, а предметная деятельность, связанная с овладением общественно-выработанными способами действий с предметами. Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного усвоения способов действий с предметами. К концу этого периода ребенок в основном умеет пользоваться бытовыми предметами и играть с игрушками. В раннем возрасте происходит дифференциация предметно-практической и игровой деятельности с предметами. Процессуальная игра складывается как самостоятельный вид деятельности ребенка.

Предметная деятельность является ведущей потому, что именно в ней происходит развитие всех сторон жизни ребенка. Именно в ней возникают основные новообразования раннего возраста, главным из которых является речь. Для осуществления предметной деятельности и делового общения уже недостаточно экспрессивно-мимических и локомоторных средств общения. Овладение ребенком активной речью — наиболее впечатляющее событие раннего детства. Познавательная активность и мышление ребенка в раннем возрасте включены в предметные действия и имеют наглядно-действенный характер. К концу раннего возраста закладываются основы наглядно-образного и символического мышления.

В раннем возрасте происходит дифференциация предметно-практической и игровой деятельности. Благодаря развитию предметных действий и речи в процессуальной игре детей появляются игровые замещения, когда новое название знакомых предметов определяет способ их игрового использования. Становление игровых замещений дает начало новой форме деятельности — сюжетно-ролевой игре, которая становится ведущей на следующем этапе развития ребенка. Достижения ребенка в предметной деятельности и признание их со стороны взрослых становятся для него мерой своего Я и способом утверждения собственного достоинства. У детей появляется отчетливое стремление к достижению результата, продукта своей деятельности. Конец этого периода знаменуется кризисом 3-х лет, в котором выражает себя возросшая самостоятельность ребенка и целенаправленность его действий.

Как можно видеть, предметная деятельность определяет развитие практически всех психических процессов и личности ребенка в целом. Поэтому именно предметная деятельность является ведущей в этом возрасте. Вместе с тем сама предметная деятельность существенно преобразуется и развивается на протяжении раннего детства.

**Возникновение специфических действий с предметами**

Интерес к предметам и первые действия с ними возникают уже во второй половине младенческого возраста. Но, в 6—7 месяцев это в основном однообразные неспецифические манипуляции, связанные с общим уровнем активности ребенка. Младенцы как бы не замечают способа действия с предметом, и вся их активность направлена на сам предмет — на его схватывание и удержание. Так, например, советский психолог Ф. И. Фрадкина, специально изучавшая становление предметных действий, пыталась обучить 7—8-месячных детей кормить куклу. Она показывала, как можно поить куклу из чашки, а потом давала детям эти предметы. Но младенцы не воспроизводили показанных действий с предметами, а манипулировали с ними так же, как прежде: постукивали, размахивали, тащили в рот. Уже в 10—12 месяцев дети демонстрировали игры-подражания с соответствующими игрушками.

Содержание этих игр заключалось в воспроизведении действий «кормления», «укладывания спать», «ходьбы», показанных ребенку взрослым на этих же игрушках. К началу второго года жизни в арсенале ребенка уже имеется достаточное количество специфических действий, в которых он, подражая взрослому, воспроизводит внешний рисунок движения. Но это еще только воспроизведение специфического движения взрослого, а не собственное предметное действие ребенка. Свидетельством этого является хорошо известный факт, который заключается в том, что ребенок, как правило, требует именно тот предмет, который находился в руках взрослого. Например, увидев, как мать «укладывает спать» куклу, он будет тянуться именно к этой игрушке и укладывать ее в том же месте. Другая его не устроит. Или, когда годовалый малыш качает куклу, он делает это, не обращая внимания на положение самой куклы: она может лежать вверх ногами или согнувшись пополам — это для него не важно. Важно то, что он воспроизводит движение покачивания с тем же предметом, с которым показывал это действие взрослый. Особенность этих первичных специфических манипуляций ребенка с предметом состоит в том, что они закреплены за теми единичными предметами, на которых были первоначально выполнены вместе со взрослым и усвоены.

Сходство игрушки с тем или иным предметом, изображением которого она является, не играет еще никакой роли. Для ребенка пока несущественно, напоминает ли игрушечная чашечка, из которой он поит куклу, ту чашку, из которой он пьет сам. Но важно, чтобы это была та же самая чашка, из которой взрослый вместе с ним поил куклу. Само действие еще не отделено от вещи, а вплетено в ее свойства. Осуществляя такого рода специфические движения, малыш копирует действия близких взрослых и через эти действия как бы приобщается к ним. Как подчеркивал Л. С. Выготский, «Общность как психологический акт есть внутренняя мотивация подражательного действия со стороны ребенка... Очевидно, что его подражательные действия возникают только тогда, когда имеется налицо персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает».

На втором году жизни для воспроизведения показанного действия с предметом детям уже не требуется непременно тот же самый предмет — появляется возможность переноса действия на другие предметы. Например, ребенок в 1 год и 2—3 месяца может кормить кубик, надевать носок на ножку стула или причесывать расческой мячик. Это свидетельствует о том, что общая схема действия уже отделяется от конкретных предметов, но смысл и человеческое значение действия еще не выделены для ребенка. Данный этап (а он продолжается примерно от 12 до 14—15 месяцев) можно назвать этапом функционального действия. В этот период ребенок становится более активным и часто подражает тем действиям, которые наблюдает у взрослых. Например, дети воспроизводят «курение сигареты», «разговор по телефону», «чтение книжки» и пр.

Перенос действия осуществляется двумя путями: первый — это перенос действия с одного предмета на другой. Например, ребенок научился пить из чашки, а затем воспроизводит те же движения «питья» из стаканчика, кружки, другой чашки и пр. На основании такого переноса происходит обобщение функции предмета. Второй путь — это перенос действия в другую ситуацию. Например, научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на ножку стула, на мячик и пр. Здесь ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. Благодаря этим двум переносам происходит отрыв действия от единичного предмета и конкретной ситуации.

Развитие предметных действий проходит сложный путь, в котором переплетены действия с разными категориями предметов и внутри которого игровые действия дифференцируются от собственно предметных. Для ребенка второго года жизни игрушка еще не представляет собой предмета, специально для него предназначенного и изображающего «взрослые» предметы. Так, например, игрушечная машинка до тех пор, пока он не познакомится с настоящим автомобилем, выступает для него не как игрушка, а как простая вещь, с которой связаны определенные манипуляции. Это относится к игрушечным животным, кубикам и пр.

Наряду с игрушками, изображающими предметы, ребенок сталкивается с настоящими вещами, такими, например, как ложка, чашка, карандаши, совочки, лопатки и пр. Это предметы-орудия, которые имеют в жизни человека строго определенную функцию и пользование которыми предполагает, в отличие от игрушек, совершенно определенный, жестко фиксированный способ действия. Овладение этими орудийными действиями происходит именно в раннем возрасте и является важнейшим приобретением этого периода.

**Овладение орудийными действиями**

Четкое различение двух видов предметных действий — ручных и орудийных — было введено П. Я. Гальпериным. В первом случае предметом действуют так, как самой рукой; предмет становится как бы простым удлинением или просто придатком руки. Во втором случае рука подчиняется требованиям орудийных приемов, как бы подстраивается под предмет-орудие. Именно при усвоении орудийных операций для ребенка само орудие возникает как новая реальность, которой можно овладеть. Он начинает действовать одним предметом для получения другого, использовать специфическое движение не для простого функционального удовольствия, а для получения какого-то другого результата. Действия с одним и тем же предметом могут быть то ручными, то орудийными. Это хорошо можно видеть на примере овладения таким простым и в то же время сложным орудием, как обыкновенная ложка. Овладение ложкой как орудием для приема пищи оказывается для ребенка вовсе не простым делом и дается ему не сразу. Вот как описывает этот процесс П. Я. Гальперин: «Прежде всего ребенок старается захватить ложку возможно ближе к ее рабочему концу. Он, не стесняясь, лезет пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой непосредственно орудуют, по возможности сливалась с его кулачком. Целесообразность такого намерения становится тотчас очевидной. После того, как няня заставляет его взяться за ручку ложки и они вместе зачерпывают кашу, ребенок резким движением поднимает ложку ко рту косо снизу вверх — и большая часть содержимого вываливается. Ложка с функциональной стороны является не более чем продолжением его руки, и конец ее тем верней попадает в рот, чем ближе он к самой руке. Простая “орудийная логика” ложки ... требует, чтобы наполненная ложка все время находилась в горизонтальном положении, была сначала поднята вертикально до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком. Ложка в его руке еще не орудие, а вынужденное замещение руки, и, как таковое, плохое замещение. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные приемы пользования ложкой: не прямо в рот, но сначала вверх и все время горизонтально».

В этом примере четко выступает смена ручных операций орудийными. Характерно, что этой смены не происходит у высших обезьян. Известно, что многие обезьяны используют различные вспомогательные средства (например, достают палкой нужный предмет), но при этом они всегда действуют вспомогательным предметом так же, как и рукой: средство становится для них как бы придатком или простым удлинением руки. У человеческого ребенка движения руки перестраиваются в той мере, в какой они противоречат логике орудия. Эта перестройка происходит не под влиянием физических свойств орудия, а под влиянием того образца, который предлагает взрослый. Ребенок подчиняет свои движения не логике орудия как физического предмета, а логике образца использования этого предмета, принятого в данном обществе. Линия присвоения образца при освоении орудийных действий в раннем возрасте была наиболее полно и интересно разработана Д. Б. Элькониным. Он обратил внимание на тот очевидный факт, что на самом «...предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе. Ребенку безразлично, как держать ложку — ближе к рабочему концу или за ручку. Ему даже удобнее держать ближе к рабочему концу. Образец рационального способа дает ребенку взрослый. Он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение его руки, и ребенок не приспосабливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования. Таким образом, кажущееся приспособление к физическим свойствам орудия в действительности является опосредованным через образец действия, в который и включается орудие». Итак, главное в овладении орудийными действиями — это совместная деятельность ребенка со взрослым, в процессе которой взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов. Ни один ребенок второго года жизни самостоятельно не откроет способ пользования ложкой, чашкой или горшком. Тем не менее, большинство детей в этом возрасте хорошо овладевают этими и другими предметами. Это происходит потому, что они овладевают ими не самостоятельно, а вместе со взрослыми. В предметном действии Д. Б. Эльконин выделяет две стороны: смысловую и техническую. Анализ основания действия осложняется тем, что в уже сформированном действии эти две стороны как бы слиты и существуют в неразложимом единстве: операционально-техническая сторона действия как бы закрывает, снимает и функции орудия, и смысл самого действия.

В совместной деятельности с ребенком взрослый выполняет сразу несколько функций:

— во-первых, взрослый дает ребенку смысл действий с предметом, его общественную функцию;

 — во-вторых, он организует действия и движения ребенка, передает ему технические приемы осуществления действия;

— в-третьих, он через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребенка.

Д. Б. Эльконин приводит следующие примеры из наблюдений за своим внуком Андреем. «Андрей не умеет слезать с дивана. Он пытается опуститься с него головой вперед или как-то боком. Бабушка учит его правильно проделывать это. Она поворачивает его головой к спинке дивана, а ножками наружу, затем опускает одну его ногу, потом другую, приговаривая все время: “Вот так! Вот так!” В последующих попытках бабушка уже только поддерживает мальчика, помогая ему провести соответствующее движение и поощряя его: “Так! Так! Молодец!” Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване. Он самостоятельно поворачивается к спинке дивана, а затем начинает осторожно спускать ноги одну за другой. Каждое движение он сопровождает словами: “Баба, так! Баба, так!” А затем, встав ногами на пол, восклицает: “Анько, молодец!”.

Другой пример.

«Андрей любит нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого, что нередко приводило к всевозможным “авариям”. Его поведение производило при этом впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие».

В этих примерах наглядно выступает важное обстоятельство: смысл производимого ребенком действия заключается в том, что оно производится ради выполнения поручения взрослого и совместно с ним. Смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение действий, — взрослый и совместное действие с ним. Но этот общий смысл может быть реализован только в случае, если действие выполняется так, как показывал взрослый. В своих действиях ребенок реализует образец, данный взрослым, и постоянно подстраивается под него. Таким образом происходит освоение операционально-технического состава действия. Д. Б. Эльконин подчеркивает, что сначала ребенок выделяет общую функцию предмета, которая задает смысл совершаемого действия, и лишь затем на этой основе овладевает технической стороной действия.

Это утверждение иллюстрируется следующими примерами. «Андрей играет небольшим мячиком. Мячик закатывается под шкаф. Он ложится на пол и пытается достать мячик рукой, после неудачных попыток внук обращается за помощью. Мы берем длинную палку, оба ложимся на пол, пытаемся выкатить мячик и достаем его. После этого, как только мячик или какой-нибудь другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости, Андрей бежит ко мне со словами: “Дедик, палку!” Получив палку, он ложится на пол и пытается достать предмет. Его попытки еще очень несовершенны и часто заканчиваются безрезультатно. После нескольких попыток он обращается ко мне: “Дедик, сам!” — т. е. я должен достать предмет. Мы вместе, держась за палку, достаем предмет». В другом примере Д. Б. Эльконин описывает, как его внук учился заводить ключиком игрушечный автомобиль. «Он брал в одну руку автомобильчик, а в другую ключ и направлял его в отверстие, все время поглядывая на меня. Вставив ключ, он не мог его повернуть и тогда обращался ко мне: “Дедик, сам!”...Долгое время это действие производилось так, что Андрей выполнял все до завода пружины, а затем бежал к кому-нибудь из взрослых и, подавая автомобиль со вставленным ключом, просил завести его».

В этих примерах наглядно разведены смысл выполняемого действия и его операционально-технический состав. Ребенок уже усвоил общую функцию предмета (палкой достают недоступные предметы, ключом заводят автомобиль), но еще не может осуществить это действие самостоятельно. Операционально-техническая сторона действия реализуется взрослым, в то время как смысл действия и назначение орудия определяются самим ребенком. При освоении технического состава действия происходит не просто приспособление отдельных движений к орудию (или адаптация руки к предмету), а включение орудия в уже существующую, заданную схему действия (образец). Обогащение и уточнение образца через отдельные свойства предмета-орудия (брать палку за конец; держать ключик за крылышки и вращать и т. п.) происходит только внутри уже усвоенной функции и человеческого назначения предмета.

Это положение чрезвычайно важно, поскольку оно указывает на то, что процесс овладения предметным действием происходит не через прилаживание движений ребенка к свойствам предмета, и не просто по подражанию взрослому, а как построение образа собственного действия. Приспособление к материальным свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в этот образ действия, постепенно создаваемый самим ребенком. Образ действия ребенка строится на основе образца действия взрослого, но действие ребенка не есть прямое копирование движения взрослого. Оно определяется не внешним рисунком движения взрослого, а смыслом этого действия, которым уже владеет сам ребенок. Именно этим отличается копирование чужих движений, которое наблюдалось на ранних стадиях развития, от собственного предметного действия. Но образ собственного действия ребенка строится вместе со взрослым, в совместной деятельности с ним.

Ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности своего действия только тогда, когда оно уже освоено, образ своего действия уже построен. На всех этапах его формирования ребенок постоянно строит этот образ на основе образца действия взрослого. А так как носитель образца — взрослый, то и сам процесс формирования для ребенка имеет смысл отношений со взрослым. Даже на последних этапах его формирования, когда ребенок уже осуществляет действие правильно и самостоятельно, он постоянно ориентируется на отношение и оценку взрослого. Это подтверждается своеобразной «прикованностью» ребенка ко взрослому на всем протяжении формирования действия, которая внешне выражается в словах «Так! Так!», в вопросительных взглядах, в поисках помощи и пр.

Tаким образом, освоение операционально-технической стороной предметного действия происходит не через прямое прилаживание движений к образцу, содержащемуся в показе взрослого, а в процессе создания ребенком образа действия с предметом. Образ, в отличие от образца, явление внутренней, психической жизни. Построение образа действия с предметом не есть одномоментный акт, оно осуществляется в результате разнообразных проб, которые входят в образ действия, только если реализуют смысл отношений ребенка и взрослого. Ориентация ребенка на образец, показываемый взрослым, опосредована образом действия самого ребенка. Возникновение этого образа знаменует собой конец формирования данного предметного действия.

**ИТОГИ**

В раннем возрасте изменяются социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение со взрослым становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка. Взрослый выступает не просто источником предметов и помощником в манипуляциях ребенка, но участником его деятельности и образцом для подражания. Возникает совместная деятельность ребенка и взрослого. Ведущей становится предметная деятельность, в которой ребенок осваивает общественно выработанные способы действия с предметами. В рамках предметной деятельности в раннем возрасте происходит интенсивное психическое развитие ребенка по нескольким линиям, среди которых главными являются речь, наглядно-действенное мышление, начало символической игры, самосознание.

В начале раннего возраста манипуляции ребенка с предметами приобретают специфический характер. Копируя движения взрослого с конкретными предметами, ребенок, начинает переносить усвоенные схемы действия на другие предметы и в другие ситуации. На втором году жизни происходит интенсивное овладение орудийными предметными действиями. Усвоение общественно-выработанных способов использования предметов происходит только в совместной деятельности ребенка и взрослого. При освоении предметного действия в первую очередь осваиваются функция предмета-орудия и смысл действия и лишь затем и на этой основе его операционально-техническая сторона. Освоение этой стороны действия происходит не путем прямого прилаживания действия к образцу, а в процессе создания ребенком образа действия с предметом-орудием. Непосредственное приспособление к материальным свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в образ действия, постепенно создаваемый ребенком.

**Вопросы**

1. Каковы особенности специфических манипуляций ребенка в начале второго года жизни?
2. Как меняется ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым при переходе от младенческого к раннему возрасту?
3. В чем состоят различия орудийных действий от ручных?
4. Какие две стороны предметных действий выделял Д. Б. Эльконин?
5. В чем состоит последовательность овладения орудийным действием?
6. Каковы основные условия освоения орудийными действиями?
7. Какова роль взрослого в овладении предметными действиями ребенка раннего возраста?
8. Чем отличается копирование образцов действий взрослого от собственного предметного действия ребенка?

**Глава 2**

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ**

**Развитие восприятия в раннем возрасте**

Среди всех психических процессов главная роль в раннем возрасте принадлежит восприятию. Поведение и сознание детей этого возраста целиком определяются восприятием. Так, память в раннем возрасте существует в форме узнавания, т. е. восприятия знакомых предметов. Мышление ребенка до 3 лет носит преимущественно непосредственный характер — ребенок устанавливает связи между воспринимаемыми предметами. Он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Все переживания ребенка также сосредоточены на воспринимаемых предметах и явлениях. По словам Л. С. Выготского, «...все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия ... ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия». Это ставит восприятие в чрезвычайно благоприятные условия развития. Рассмотрим основные особенности развития восприятия в раннем возрасте.

Несмотря на то, что к концу младенческого возраста у ребенка складываются перцептивные образы и он легко узнает окружающие знакомые предметы и людей, восприятие остается крайне несовершенным. Годовалый ребенок не способен последовательно и систематически рассматривать предмет. Как правило, он выхватывает какой-либо один признак и реагирует только на него, по нему он и опознает различные предметы.

Зрительные ориентировочные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования, что во многом определяет существующие у ребенка зрительные образы. Поскольку действия направлены на такие свойства предметов, как форма и величина, именно эти признаки являются главными для ребенка. Цвет в начале раннего детства не имеет никакого значения для узнавания предметов. Малыш совершенно одинаково узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в самые необычные цвета. Он ориентируется только на форму, на общий контур изображений. Это вовсе не значит, что ребенок не различает цвета. Напомним, что различение и предпочтение определенных цветов есть уже в первые месяцы жизни. Однако цвет еще не стал признаком, характеризующим предмет, и не определяет его узнавание.

Развитие восприятия в раннем возрасте происходит в рамках предметной деятельности и в связи с овладением новыми действиями. Особое значение имеют действия, которые называют соотносящими. Это действия с двумя и более предметами, в которых необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов — их форму, величину, твердость, местоположение и пр. Уже в конце младенчества дети начинают совершать действия с двумя предметами — нанизывают, ставят одно на другое, складывают и пр. Но в этих действиях младенец еще не учитывает свойств предметов — не выбирает и не подбирает нужные предметы в соответствии с их формой и величиной, не пытается расположить их в определенном порядке. Соотносящие действия, которые начинают усваиваться в раннем возрасте, уже требуют такого учета. Характерно, что большинство игрушек, предназначенных для детей раннего возраста (пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрешки), предполагают именно соотносящие действия. Когда ребенок пытается осуществить такое действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой, размером, цветом, чтобы придать им взаимное положение в пространстве. Так, чтобы сложить пирамидку, нужно учитывать соотношение колец по величине. При сборке матрешки нужно подбирать половинки одинаковой величины и совершать действия в определенном порядке — сначала собрать самую маленькую, а потом вложить ее в большую.

Эти действия должны регулироваться и направляться тем результатом, который нужно получить — готовую пирамидку или матрешку. Но ребенок еще не может представить готовый результат и подчинять ему свои действия. Для этого необходима помощь взрослого, своего рода обучение. Соотносящие действия могут выполняться разными способами, в зависимости от того, как учит им взрослый. Если ребенок просто подражает взрослому, т. е. выполняет те же действия с теми же предметами, он может получить результат только в присутствии и при непосредственном показе взрослого. Поэтому важно, чтобы ребенок научился сам выделять нужные свойства предметов, чтобы он сам подбирал и соединял части в необходимом порядке. Первоначально малыш может выполнять эти действия только через практические пробы, потому что он еще не умеет зрительно сравнивать величину и форму предметов. Например, прикладывая нижнюю половинку матрешки к верхней, он обнаруживает, что она не подходит, и начинает пробовать другую. Иногда он пытается добиться результата силой — втиснуть неподходящие части, но вскоре убеждается в несостоятельности этих попыток и переходит к примериванию и опробованию разных частей, пока не найдет нужную деталь. Здесь сами игрушки как бы подсказывают, какая деталь подходит, поэтому их называют автодидактическими (или самообучающими). С помощью внешних ориентировочных действий ребенок рано или поздно получает нужный результат. От внешних ориентировочных действий малыш переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. Формируется новый тип зрительного восприятия, когда свойство одного предмета превращается в образец, мерку для измерения свойств других. Например, величина одного кольца пирамидки становится меркой для остальных. Эта способность проявляется в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке — он подбирает нужные детали на глаз и выполняет правильное действие сразу, без предварительных практических проб.

В 2—2,5 года для ребенка становится доступным зрительный подбор по образцу, когда из двух предметов разной формы или величины он может по просьбе взрослого подобрать такой, как образец. Следует подчеркнуть, что зрительный выбор по образцу — гораздо более сложная задача, чем простое узнавание или примеривание. Причем сначала дети выбирают предметы одинаковые по форме, потом по величине и лишь потом — по цвету. Это значит, что новые действия восприятия формируются первоначально для тех свойств, которые непосредственно задействованы в практических предметных действиях, и лишь затем переносятся на другие, менее существенные свойства. Показательно, что дети раннего возраста не в состоянии правильно выбрать по образцу, если им предлагают не два, а несколько предметов или если предметы имеют сложную форму и состоят из многих частей.

Восприятие в раннем возрасте тесно связано с предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину или цвет предмета, если это необходимо для выполнения нужного и доступного действия. В других случаях восприятие может оказаться весьма расплывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения слишком сложного для него действия. Так, начиная рисовать, ребенок как бы не замечает цвет изображения и пользуется любыми карандашами, или, выполняя постройку по образцу, он берет кубики любого цвета, хотя уже умеет различать основные цвета.

На третьем году жизни появляются постоянные образцы для сравнения — это хорошо знакомые ребенку предметы, имеющие ярко выраженную форму. Такими образцами могут быть не только реально воспринимаемые предметы, но и представления о них. Например, предметы треугольной формы ребенок определяет «как домик», а круглые предметы «как мячик». Это говорит о том, что у ребенка уже существуют представления о свойствах вещей и эти представления закреплены за конкретными предметами. Формирование представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой. Для обогащения представлений ребенка о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с разнообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях. Богатая и разнообразная сенсорная среда, с которой малыш активно действует, является важнейшей предпосылкой.становления внутреннего плана действия и умственного развития.

**Развитие мышления в раннем возрасте**

Уже к началу раннего возраста у ребенка есть отдельные действия, которые можно считать проявлениями мышления. Это действия, в которых ребенок обнаруживает связь между отдельными предметами или явлениями — например, подтягивает веревочку, чтобы приблизить к себе игрушку. Но подобные догадки возникают только в тех случаях, когда предметы уже связаны между собой (игрушка уже привязана к веревочке). В раннем возрасте он уже связывает между собой предметы, которые объективно и зрительно разъединены, — он связывает и соединяет их в своих практических действиях. Это уже знакомые нам соотносящие и орудийные действия. Само по себе их усвоение не требует особой самостоятельной работы мышления — взрослые дают образцы нужных действий и показывают способы использования орудий. Но в процессе их усвоения ребенок начинает ориентироваться не просто на отдельные вещи, но на связь между предметами, что в дальнейшем способствует установлению таких связей в новых условиях при самостоятельном решении практических задач. Переход от использования готовых связей, показанных взрослым, к их самостоятельному установлению — важный шаг в развитии мышления.

Сначала установление таких связей происходит путем практических проб. Он пробует разные способы открывания коробочки, доставания привлекательной игрушки или получения новых впечатлений и в результате своих проб случайно получает эффект. Например, невзначай нажав на соску от бутылочки с водой, он обнаруживает брызжущую струю или, сдвинув крышку коробочки-пенала, открывает ее и достает спрятанный предмет. Мышление ребенка, которое осуществляется в форме внешних ориентировочных действий, называют наглядно-действенным. Именно эта форма мышления характерна для детей раннего возраста. Малыши активно используют наглядно-действенное мышление для обнаружения и открытия самых разнообразных связей вещей и явлений окружающего их предметного мира.

Внешние, практические ориентировочные действия служат основой и исходным пунктом для формирования всех форм мышления. Настойчивое воспроизведение одних и тех же простых действий и получение ожидаемого эффекта (открывание и закрывание коробочек, извлечение звуков из звучащих игрушек, сравнение разных предметов, перенос действия одних предметов на другие и пр.) дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных, внутренних форм мышления. Конечно, этот опыт неотрефлексирован, не осознан, он пока полностью включен в ткань непосредственного, конкретного действия, но важно, что предметы выступают здесь не со стороны своих практически-потребительских функций, а со стороны своих абстрактных, общих свойств, вычленения существенных и функциональных признаков, которые открывает и познает ребенок. Такое познание захватывает малыша и приносит ему новые эмоции — интерес, любопытство, удивление, радость открытия. Познавательная активность и развитие мышления в раннем возрасте проявляются не только и не столько в успешности решения практических задач, но прежде всего в эмоциональной вовлеченности в такое экспериментирование, настойчивости и удовольствии, которое получает ребенок от своей исследовательской деятельности.

Повторение и воспроизведение исследовательских действий приводит к тому, что на их основе складываются внутренние психические действия. Уже в пределах раннего возраста у ребенка появляются действия, которые он совершает в уме, без внешних проб. Например, употребив палку для доставания какого-либо предмета, лежащего на высокой полке, ребенок догадывается применить ее для того, чтобы достать мячик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме, или элементарная форма внутреннего действия, где ребенок манипулирует не с реальными предметами, а с их образами, представлениями о предметах и способах их употребления. Мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называют наглядно-образным. В раннем возрасте этот вид мышления только зарождается и распространяется на весьма ограниченный круг решения задач. Задачи более сложные малыш решить не может, или решает их в наглядно-действенном плане.

Большое место в развитии мышления детей раннего возраста занимает развитие обобщений — мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками.

**Развитие обобщений в предметных действиях ребенка**

Обобщение предметов по их функции первоначально происходит главным образом в процессе овладения орудийными действиями. Во-первых, эти действия являются значительно более определенными и постоянными, чем все другие виды действий, поэтому они легче выделяются и фиксируются в сознании ребенка. Во-вторых, предметы-орудия становятся первыми носителями детских обобщений — усвоив способ действия с тем или иным предметом (ложкой, палкой, карандашом), ребенок пытается использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяя его обобщенное значение. В-третьих, в орудийных операциях гораздо рельефнее выражена связь между различными предметами, а именно связь орудия с предметами, на которые направлено его действие. Тем самым создаются благоприятные предпосылки для выделения этой связи и ориентировки на нее.

Мышление, как внутренняя психическая функция, вначале отстает от практической деятельности ребенка. В раннем возрасте оно существует и развивается внутри этой практической деятельности: ребенок «мыслит», действуя одним предметом на другой, соотнося размеры и свойства разных предметов, устанавливая последовательность предметных действий и формируя образ своих действий. Овладение предметными действиями оказывает решающее влияние на формирование обобщений. Как известно, обобщение предметов обычно происходит по их функциональному значению, а не по внешним, физическим признакам. Например, чашка — это предмет, из которого можно пить, независимо от ее цвета, размера, формы, веса и пр. Но именно эти чисто физические признаки являются более очевидными для ребенка при непосредственном восприятии и поэтому именно они являются первым основанием для классификации и обобщения предметов.

В исследовании Н. Х. Швачкина изучались первые обобщения детей по присущим игрушкам свойствам и признакам. Работа проводилась двумя способами. При первом способе детям давали игрушки и указывали их названия. После того как дети узнавали игрушки по их названиям, в эксперимент вводились такие же игрушки, но другого цвета и размера. При этом выяснялось, сумеют ли дети перенести (обобщить) названия первых игрушек на другие, отличающиеся только несущественными признаками. При другом способе детям предлагался комплект игрушек, и они усваивали не только их названия, но и их назначение путем овладения действиями с ними. Так, совком они насыпали песок, ведром зачерпывали воду и т. д. После того как названия и способы действий с предметами усваивались, в игру также вводились такие же игрушки, но другого цвета или размера, и также выяснялась возможность обобщения.

Оказалось, что вначале большинство детей после ознакомления с игрушками не смогли перенести названия на игрушки, окрашенные в другие цвета: красное и зеленое или большое и маленькое ведро были для них разными предметами. Но после того как эти игрушки включались в практические действия, дети без труда производили обобщение и могли абстрагироваться от несущественных различий предметов. Н. Х. Швачкин указывает на то, что быстрое абстрагирование от случайных признаков имело место только там, где дети в процессе игры применяли предметы в качестве орудий своей деятельности. В таком быстром абстрагировании от случайных признаков и в выделении способа действия в качестве основного и существенного признака и заключается основное преимущество второго способа формирования обобщений.

На основе исследования Швачкина можно выделить три основные ступени в развитии обобщения у детей в возрасте от года до 2,5 лет. Для первой ступени характерны ранние наглядные обобщения, при которых предметы группируются по наиболее ярким, выделяющимся признакам (чаще всего цвет или размер). На этой стадии ребенок еще не владеет предметными действиями.

В дальнейшем, на второй ступени, ребенок на основе своих действий начинает выделять отдельные предметы, объединяя их зрительные и осязательные образы в единое представление. При этом все признаки предметов (и случайные, и существенные) для него равнозначны, ребенок не отделяет еще основные, устойчивые признаки от вторичных, изменчивых. На третьей ступени начинают формироваться общие понятия. Ребенок вычленяет из всех признаков предметов существенные и постоянные, к которым относятся прежде всего общественная функция предмета и способ действия с ним. Таким образом, при усвоении предметных действий, главным образом орудийных, в предметах выделяются наиболее общие и постоянные признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий.

С. Л. Новоселова предлагает термин «функционально-предметное образование», который отражает жесткую связь между действием и предметом как средством (орудием) его осуществления. Эта жесткая связь имеет два плана — внешний и внутренний. Во внешнем плане она представлена способом действия посредством предмета, т. е. орудийным действием. Во внутреннем плане фиксируется связь между орудием и результатом деятельности ребенка; функционально-предметное образование, будучи отраженным в сознании ребенка, обусловливает появление качественно нового уровня обобщения. Не только функционально-предметное образование становится носителем общественного опыта, но и сам предмет, с которым действует ребенок. За каждым предметом закрепляется специализированный, общественно-выработанный способ его использования (ложкой — едят, расческой — причесываются, лопаткой — копают и пр.). Предмет как бы воплощает в себе возможность определенного действия с ним или посредством его. Это означает, что предмет, неразрывно связанный с отраженной в нем функцией, может стать и становится знаком определенного рода действий или системы действий. На этом новом, качественно более высоком уровне возникает обобщение опыта в функционально-знаковой форме. Следует подчеркнуть, что смена уровней обобщения опыта предметной деятельности происходит в соответствии с развитием этой деятельности. От качества предметной деятельности ребенка и от степени овладения орудийными действиями зависит и возникновение качественно новых уровней ее обобщения.

**Роль речи в развитии мышления ребенка**

Уровень развития мышления и обобщения ребенка определяется не только его предметными действиями, но и развитием его речи. Овладение речью, которое происходит в раннем возрасте, производит целую революцию в психической жизни ребенка. Речь перестраивает все психические процессы: восприятие, мышление, память, чувства, желания и т. д. Овладение речью позволяет ребенку управлять собой и своим поведением, думать и фантазировать, строить воображаемую ситуацию и осознавать свои действия. Столь магическим действием речь обладает в силу того, что она освобождает ребенка от ситуационной связанности и позволяет строить свой внутренний мир. В отличие от любого другого сигнала или любой вокализации, слово — это знак, который всегда несет в себе общечеловеческое значение, включающее не просто конкретный предмет, но мысль, образ, понятия. Овладевая языком, ребенок овладевает знаковой системой, которая становится мощным орудием мышления, управления собой и, конечно, общения.

Ребенок овладевает речью в общении со взрослыми. Первоначальная функция речи — коммуникативная. Речь — это прежде всего средство общения, средство высказывания и понимания. Общение, основанное на передаче мысли и переживаний, непременно требует адекватной системы средств, которой и является речь. Для того чтобы передать какое-то содержание другому, нет иного пути, кроме отнесения этого содержания к известному обоим классу или к известной группе явлений. А это предполагает уже не просто говорение, но обязательно обобщение. Оказывается, что общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения. Развитие речи неразрывно связано с развитием мышления ребенка. На первом году его жизни мышление и речь развиваются независимо друг от друга — мышление существует в форме манипуляций с предметами и предметных действий, а речь — в форме лепетного говорения, эмоциональных возгласов, обращенных жестов. Но в раннем возрасте (около 2 лет) линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, пересекаются, совпадают. По словам Л. С. Выготского, происходит встреча мышления и речи, которая дает начало совершенно новой форме психической жизни, столь характерной для человека. Выготский рассматривал значение слова «не только как единство мышления и речи, но и как единство общения и обобщения, коммуникации и мышления». Вырастая из общения и становясь средством мышления, речь открывает дорогу совершенно новой форме человеческой жизни — вербальному, речевому мышлению, которое является наиболее специфичным для человека и возможности которого безграничны. Этой важнейшей для раннего возраста линии развития ребенка — развитию речи — будет посвящена следующая глава.

**ИТОГИ**

Важнейшей и центральной психической функцией является восприятие. Именно восприятие определяет функционирование и развитие всех познавательных процессов. Восприятие ребенка развивается в процессе предметной деятельности. Появление соотносящих и орудийных действий с игрушками способствует ориентации ребенка на различные свойства предметов, главными из которых сначала являются форма и величина. Ориентация на цвет появляется позднее. От внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительным, сенсорным действиям, что способствует формированию образов и представлений.

Раннее детство является периодом становления первичных форм наглядно-действенного мышления, в процессе которого ребенок устанавливает связи между предметами. Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в орудийных действиях. При освоении орудийных действий в предметах выделяются наиболее существенные и общие признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий. Функционально-предметные образования, сформированные в практической деятельности ребенка, отражаясь в его сознании, вызывают качественно новые формы обобщения. Средством фиксации и закрепления детских обобщений служит речь. Важнейшим событием раннего детства является встреча линий развития мышления и речи.

**Вопросы**

1. Какова роль восприятия в раннем детстве?

2. Какие действия наиболее эффективны для развития восприятия?

3. Какие игрушки и почему наиболее полезны для детей раннего возраста?

4. Какие формы мышления характерны для ребенка раннего возраста?

5. В чем заключается влияние предметной деятельности на развитие мышления ребенка?

**Глава 3**

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ**

**Различные взгляды на природу речевой способности ребенка**

Овладение речью — одна из самых сложных и таинственных проблем детской психологии. Далеко не все ее загадки разгаданы. Остается непонятным, как маленький ребенок, не умеющий ни на чем сосредоточиться, не владеющий интеллектуальными операциями, всего за 1—2 года практически в совершенстве овладевает столь сложной знаковой системой, как язык. В истории психологии существовало несколько попыток понять происхождение речи ребенка и природу его речевой способности. Первая из них — теория постепенного возникновения речи на ассоциативной основе. Ассоциативная теория представляет этот процесс просто и ясно: связь между словом и его значением есть простая ассоциативная связь между двумя стимулами. Ребенок видит предмет, например окно, слышит комплекс звуков «ок-но», между тем и другим у него устанавливается связь. Услышав слово «окно», он вспоминает и ищет предмет, который связан с этими звуками.

Казалось бы, с этой точки зрения снимаются все проблемы. Само по себе отношение между значением слова и его звуковой формой представляется достаточно элементарным и простым. Развитие детской речи происходит за счет обогащения ассоциативных связей: на месте 2—3 таких связей возникает 20, 40 и т. д., но сам механизм образования значений слов остается тем же — ассоциативным. Этот механизм общий у человека и животных.

Очень легко научить собаку поворачивать глаза и смотреть на называемый предмет или выполнять команды взрослого. Известно, что умные собаки выполняют несколько десятков команд человека, но думать и общаться по-человечески они при этом так и не научаются. Активная речь ребенка, согласно этой теории, также возникает на основе ассоциативной связи. Подражая взрослым, ребенок воспроизводит их слова, устанавливая связь между своей артикуляцией и предметом, и таким образом начинает говорить сам. Смысл и значение детских слов приобретаются при этом раз и навсегда. Ребенок узнает все больше слов, приобретает знания, но значения его слов остаются неизменными и не развиваются.

Эта теория неоднократно подвергалась справедливой критике и не выдержала фактической проверки. Дело в том, что развитие речи ребенка происходит не постепенно, а имеет характер взрыва. От 1 года 6 месяцев до 2 лет ребенок усваивает такое количество слов и речевых оборотов, которое после этого возраста ему уже недоступно. Кроме того, он усваивает не просто слова как имена предметов, но грамматическую структуру языка (связь слов в предложение, выражение отношений и пр.), которая никак не может быть освоена через установление связей звука и предмета.

Другим и во многом противоположным подходом были представления об открытии ребенком слов. Наиболее ярко теория открытия представлена В. Штерном. Согласно теории Штерна первое слово ребенка является фундаментальным шагом в его развитии. Этот шаг заключается в том, что ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: он узнает, что всякая вещь имеет название; ребенок открывает связь между знаком и значением, т. е. открывает знаковую, символическую функцию речи. После этого открытия, которое обычно делается в 1,5 года, происходит резкий скачкообразный рост детского словаря. При этом ребенок переходит от пассивного к активному увеличению словаря — он начинает спрашивать о названиях предметов и ведет себя так, как будто он понял, что каждая вещь должна как-то называться. Штерн считает, что это детское открытие должно быть названо первым общим понятием ребенка. Теория Штерна явилась важным шагом в сравнении с ассоциативной теорией. Она во многом объяснила «мгновенный» скачкообразный характер появления речи и внезапный интерес ребенка к названиям вещей. Вопросы ребенка «Это что?» и резкое увеличение активного словаря позволяют узнать, произошел ли фундаментальный перелом в речевом развитии ребенка. Однако эта теория вызывает существенные возражения, которые сформулировал Л. С. Выготский. Невероятно, чтобы ребенок в 1 год или в 1,5 года был настолько интеллектуально развит и сам мог бы сделать такое фундаментальное открытие о связи знака и значения, чтобы он был таким теоретиком, который способен сделать величайшее обобщение: каждая вещь имеет свое имя. Трудно допустить, что маленький ребенок сам открывает смысл речи.

Экспериментальные исследования показывают, что даже школьник еще не вполне понимает, что значит слово, и не отдает себе отчета в том, что значит связь между словом и предметом. Школьники далеко не сразу понимают условность речи и долго рассматривают имя вещи как ее необходимый атрибут. Ребенок на вопрос о причине названия никогда не скажет, что это просто имя, которое придумали люди. Например, когда вы спросите ребенка, почему корова называется коровой, он вам ответит: «Потому что у нее рога» или «Потому что она дает молоко». Он всегда будет искать объяснение для имени в свойствах самой вещи: карандаш называется карандашом, потому что им рисуют, селедка называется селедкой, потому что она соленая и т. д. Следовательно, такого «открытия» ребенок не делает не только в раннем, но и в дошкольном возрасте. Ребенок спрашивает не о названии, он спрашивает о назначении или смысле вещей.

Главное возражение Выготского против теории Штерна заключается в том, что в ней допускается логическая ошибка, в которой переворачиваются причина и следствие. Вместо того, чтобы объяснить, как возникает у ребенка понимание связи между знаком и значением и как это понимание развивается, Штерн допускает изначальное наличие этого понимания. Ребенок, еще не владеющий речью, уже владеет понятием, что такое речь. По этой теории, речь возникает из понятия о ней, в то время как реальный ход развития заключается в обратном: в процессе овладения речью ребенок вырабатывает известное о ней представление.

Точка зрения В. Штерна, как и ассоциативная теория, совершенно исключает вопрос о развитии смысловой стороны детской речи. Если уже в 1,5 года ребенок делает величайшее в своей жизни открытие, то ему ничего не остается, как только собирать плоды этого открытия. Самое важное в развитии детской речи сдвинуто к ее началу. К 4—5 годам речевое развитие ребенка практически заканчивается. Между тем практика показывает, что многие понятия, как и новые речевые способности ребенка (например, письменная речь, монологическая речь, теоретическое отношение к речи и пр.), становятся возможными только в школьном возрасте.

Теория Штерна неоднократно подвергалась критике. Вместо нее, и отчасти из нее, появлялись новые точки зрения. Так, точка зрения К. Бюллера состоит в том, что открытие ребенком значения речи является не мгновенным, а продолжительным, растянутым на протяжении нескольких месяцев. Изо дня в день, через микроскопические продвижения, ребенок постепенно приходит к осознанию смысла речевых знаков. Французский психолог А. Валлон также признает такое открытие ребенка. Однако, согласно Валлону, ребенок открывает не общее понятие и правило, а только способ обращения с вещами. Вся история развития речи основана на том, полагает Валлон, что ребенку открыли возможность наименования вещи, т. е. что вещь можно называть. Это как бы новая деятельность с вещами, и так как ребенок открыл ее в отношении одной вещи, он затем переносит ее на все другие предметы. Таким образом, для Валлона, ребенок открывает не связь между знаком и значением, а новый способ обращения с вещами.

Теории Бюллера, Валлона и др. более соответствуют фактам, чем теория Штерна, но все они исходят из предположения, что все в развитии детской речи происходит раз и навсегда. Они допускают неизменность в возникновении и развитии детских слов. Раз возникнув, значение слова остается таким же для ребенка на всю жизнь. Большая заслуга Выготского заключается в том, что он доказал, что значение детских слов не остается неизменным, а развивается с возрастом ребенка. Речевое развитие заключается не только в обогащении словаря и не только в усложнении грамматических конструкций, но прежде всего в развитии значения самих слов. Это развитие мы и попытаемся проследить.

**Феномен автономной детской речи**

Рассматривая второе полугодие жизни, мы говорили о том, что этот период является довербальным, подготовительным периодом в развитии речи. На этом этапе речь заменяют другие, невербальные средства — эмоциональные выражения, мимика, а затем жесты, позы, локомоции, вокализации. На третьем году жизни ребенок в основном усваивает человеческий язык и начинает общаться с помощью речи. Между этими двумя периодами существует удивительный этап, когда ребенок начинает говорить, но не на нашем, а на каком-то своем языке. Этот этап в детской психологии называют этапом автономной детской речи.

Первым, кто описал автономную детскую речь, понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин. Он прямо не занимался вопросами детского развития, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, что прежде чем использовать общепринятую речь, ребенок говорит на своеобразном языке, весьма отдаленно напоминающем язык взрослых. Этот детский язык отличается от языка взрослого, во-первых, фонетикой (звучанием слов), а во-вторых, своей смысловой стороной, т. е. значением слов.

Звуковой состав первых слов ребенка резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь с артикуляционной и фонетической стороны не совпадает с речью взрослых. Иногда это совершенно не похожие на слова взрослых звукосочетания (например, «адика», «ика», «гилига»), иногда обломки наших слов («па» — упала; «бо-бо» — больно; «ка» — каша и пр.), иногда сильно искаженные слова взрослых, но сохраняющие их ритмический рисунок (например, «тити» — часы, «ниняня» — не надо, «абаля» — яблоко). Но во всех случаях это не воспроизведение слов взрослого, а изобретение своих собственных звукосочетаний. Напомним, что в лепетном говорении младенца встречаются практически все звуки и звукосочетания родного языка, поэтому говорить о неприспособленности артикуляционного аппарата ребенка к произнесению человеческих слов нельзя. Здесь мы сталкиваемся скорее с порождением своих собственных слов, чем с несовершенным воспроизведением слов взрослого. Доказательством этого является другая особенность детских слов — своеобразие их значения. Дарвин впервые обратил внимание на то, что слова автономной детской речи отличаются от наших слов по своему значению. Приведем его известный пример, часто цитируемый для иллюстрации этого феномена. Мальчик, однажды увидя утку, плавающую в пруду, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую в воде. Затем мальчик стал называть теми же звуками молоко, пролитое на столе, лужу, всякую жидкость в стакане и даже молоко в бутылочке. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие, круглые блестящие предметы (пуговицы, медали, монеты) стали называться «уа».

Примеров автономных детских слов множество. Так, детское слово «пу-фу» может означать йод, ранку, горячую кашу, сигарету, от которой идет дым, огонь, сам процесс тушения и многое другое, где нужно дуть. Слово «кх» может означать кошку, мех, волосы, шапку, шубу и многое другое, что связано с ощущением мягкости и пушистости. С точки зрения взрослого, в этих вещах нет ничего общего. Для взрослого этот признак мягкости и пушистости совершенно не важен, а для малыша он может быть главным, потому что в своих первых обобщениях он руководствуется прежде всего непосредственным ощущением и своим собственным, неповторимым опытом. Интересно, что предметы могут называться одним словом по самым различным признакам.

У одной девочки (1 год 3 месяца) слово «ка» имело 11 значений, которые постоянно расширялись. Сначала (в 11 месяцев) этим словом она назвала желтый камень, с которым играла, затем этим словом она назвала желтое мыло, потом камни любого цвета. В 1 год она назвала словом «ка» кашу, потом куски сахара, потом все сладкое, кисель, варенье, потом катушку, карандаш, мыльницу с мылом и пр. Можно видеть, что одни предметы входят в состав значения слова по одному признаку, другие — по другому. Например, желтое мыло вошло по признаку цвета, кисель — по признаку сладкого, а катушка и карандаш — по звуковому сходству. Все эти значения образуют набор предметов, которые обозначаются одним словом «ка».

Ни одно из слов детской речи не может быть адекватно переведено на наш язык, потому что дети видят и обозначают предметы совершенно по-другому. Интересно, что те же дети прекрасно понимают значения всех взрослых слов: они легко отличают кошку от маминых волос или бутылочку с йодом от сигареты. Но они продолжают говорить «кх» или «пу-фу» вовсе не из каприза, а потому что их слова имеют другое значение.

Из этих двух особенностей автономной детской речи вытекает третья, связанная с ее использованием. Если эта речь непохожа на обычную ни по своему звучанию, ни по своему значению, то понять ее может только тот, кто хорошо знает ребенка, кто может разгадать его шифр. Ни один посторонний человек не может догадаться, что означает «уа» или «пу-фу». Но близкие люди без труда понимают малыша, потому что они ориентируются не только на его слова, но и на ту ситуацию, в которой находится ребенок. Например, если ребенок кричит «уа» на прогулке, значит, он хочет подойти к пруду, а если он говорит то же «уа» в комнате, это означает его желание играть с пуговицами. Общение с детьми в этот период возможно только по поводу конкретной ситуации (поэтому оно и называется ситуативным). Слово может обозначать только тот предмет, который ребенок непосредственно воспринимает.

Если предмет находится перед глазами, то сразу понятно, о чем идет «речь». Но понять значение этих слов, когда они оторваны от ситуации, невозможно. Если наши слова могут замещать ситуацию, то слова автономной детской речи не несут этой функции. Они используются для того, чтобы выделить что-то важное в конкретной ситуации. Они имеют указательную функцию, функцию наименования, но не имеют функции значащей, или сигнификативной. Слова ребенка не могут замещать отсутствующие предметы, но могут в наглядной ситуации указать на ее отдельные стороны и дать им названия.

Своеобразие автономной детской речи отражает особенности мышления ребенка на этом переходном этапе развития. На стадии детской речи не существует еще возможности словесного мышления, оторванного от наглядной ситуации. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок еще не может. Хотя его мышление приобретает какие-то начальные черты речевого, оно еще не может быть оторвано от наглядного. Слова ребенка отражают лишь непосредственное отношение вещей. Значения слов детской речи не находятся в отношении общности друг к другу, т. е. одно значение не имеет отношения к другому значению. Например, в языке взрослого слово «яблоко» имеет отношение общности со словом «фрукты». Соединяться детские слова могут только так, как соединены предметы перед глазами ребенка.

Например, если «ф-ф» означает огонь, а «динь» — предмет, который движется, «фа-динь» может означать поезд. Содержательные, внеситуативные связи вещей еще недоступны для ребенка. Его мышление носит несамостоятельный характер, оно как бы подчиняется восприятию, и аффективный момент преобладает в ней над мыслительным. Высказывания ребенка соответствуют не нашим суждениям, а скорее нашим восклицаниям, с помощью которых мы передаем эмоциональную реакцию на ситуацию. Она передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Характерно, что слова детской речи не имеют постоянного значения — в каждой новой ситуации обозначается нечто иное, чем в предшествующей. Первые детские слова обозначают почти все или очень многое, они приложимы к любому предмету. Их значение крайне неустойчиво — оно скользит по окружающим предметам, вбирая в себя все новые. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова.

Период автономной детской речи есть в развитии каждого ребенка. В этот период нельзя сказать, есть у ребенка речь или нет, потому что у него нет речи во взрослом смысле слова и в то же время он уже говорит. Следующий этап развития речи ребенка знаменуется появлением его первых настоящих слов.

Возникновение активных слов у ребенка

Примерно во второй половине 2-го года в жизни ребенка происходит чрезвычайное событие — он начинает говорить. Долгое время принято было считать, что детская речь возникает из прямого подражания речевым звукам взрослого. Такое подражание действительно имеет место (ведь дети всегда начинают говорить на том же языке, что и их родители). Однако оно не является главным. Ребенок может легко воспроизводить то или иное слово по просьбе взрослого, но в то же время никогда не использовать его в реальной ситуации взаимодействия с окружающими. Значит, умение подражать, воспринимать и воспроизводить чужие слова еще не ведет к появлению собственных слов ребенка.

В то же время очевидно, что первые слова возникают только в общении со взрослым. Но «речепорождающая» ситуация взаимодействия взрослого с ребенком не может сводиться к прямому копированию речевых звуков, а должна представлять их предметное сотрудничество. Мы уже говорили, что слово — это прежде всего знак, т. е. заместитель другого предмета. Значит, за каждым словом должно стоять то, что оно обозначает, т. е. его значение. Если такого предмета нет, если мать и ребенок до 1,5 лет ограничиваются проявлениями взаимной любви, первые слова могут не появиться, как бы много мать ни разговаривала с ребенком и как бы хорошо он ни воспроизводил ее слова. В том случае, если ребенок увлеченно играет с предметами, но предпочитает это делать в одиночестве, появление активных слов у ребенка также задерживается: у него не возникает потребности назвать предмет, обратиться к кому-либо с просьбой или выразить свои впечатления. Потребность и необходимость говорить предполагают два главных условия: потребность в общении со взрослым и потребность в предмете, который нужно назвать. Ни то ни другое в отдельности к слову еще не ведет. И только ситуация предметного сотрудничества ребенка со взрослым создает необходимость назвать предмет и, значит, произнести свое слово.

В таком предметном сотрудничестве взрослый ставит перед ребенком речевую задачу, которая требует перестройки всего его поведения: чтобы быть понятым, он должен произнести совершенно определенное слово. А это значит, что он должен отвернуться от желанного предмета, обратиться к взрослому, выделить произносимое им слово и употребить этот искусственный знак социально-исторической природы (каким всегда является слово) для воздействия на окружающих. Процесс порождения первых слов ребенка исследовался М. Г. Елагиной. Суть ее экспериментальной ситуации заключалась в том, чтобы вызвать у ребенка активное использование определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения со взрослым.

Взрослый некоторое время действовал с предметами (матрешкой, курочкой, яичком) перед глазами ребенка и отчетливо называл этот предмет. В какой-то момент взрослый прерывал игру и помещал предмет в такое положение, в котором ребенок видел, но не мог достать желанный предмет. Возникала затруднительная для ребенка ситуация. Взрослый, находившийся рядом, давал предмет ребенку лишь в том случае, если тот обращался к нему за помощью словами и называл предмет соответствующим словом. Если просьба осуществлялась другими средствами (лепетное говорение, автономные слова, выразительные жесты и пр.), взрослый отчетливо называл предмет, но не давал его. Взрослый поступал так до тех пор, пока ребенок, обращаясь к взрослому, либо правильно называл предмет, либо отказывался от общения. Из 33 детей от 13 до 19 месяцев 27 научились в этой экспериментальной ситуации правильно называть предметы.

Особый интерес в этой работе представляет сам процесс, в результате которого дети переходили к адекватному употреблению слова. На основе фиксации поведения детей и их зрительных реакций М. Г. Елагина выделила три основных периода, каждый из которых имеет свой смысловой центр для ребенка. На первом этапе таким центром является предмет. Ребенок непосредственно тянется к нему, сопровождая свои бесполезные попытки мимическими и интонационно-выразительными движениями, носящими характер воздействия на взрослого. В некоторых случаях эти проявления перерастали в выражения гнева, неудовольствия и даже в плач. Однако у большинства детей центр внимания постепенно сдвигался на взрослого. На втором этапе главным компонентом ситуации становится взрослый. Сначала ребенок переводил свой взгляд с предмета на взрослого и обратно, а потом останавливался глазами на взрослом. Обращаясь к взрослому, ребенок опробовал разнообразные речевые и неречевые средства. Вместо непосредственных попыток достать предмет появлялись указательные жесты, активное лепетное говорение (дай-дай-дай) и другие способы воздействия на взрослого. В одних случаях дети переходили к эмоциональному воздействию на взрослого (прижимались, ласкались, поглаживали его), в других, наоборот, отворачивались, закрывали глаза. Эти разные по внешнему виду проявления были одинаковы по своей функции: вывести взрослого из состояния нейтралитета и обратить его внимание на свои попытки. Однако тактика взрослого оставалась той же: он произносил нужное слово и ожидал услышать его от ребенка.

В результате этого на третьем этапе центром ситуации становится именно слово. Ребенок начинал не просто смотреть на взрослого, но сосредоточивался на его губах, присматривался к артикуляции. Появлялись первые попытки произнести слово. В этих попытках ребенок строил артикуляционный образ слова. В конце этого этапа ребенок более или менее правильно произносил требуемое слово и получал желанный предмет. Елагина отмечает очень интересный факт: назвав предмет и получив его, дети не уходили от взрослого, а вызывали его на повторение ситуации. Одни из них возвращали предмет взрослому, другие сами пытались поставить игрушку туда, где она стояла, третьи только прикасались к предмету, как бы обозначая факт его получения. Дети теряли интерес к игрушке и с удовольствием повторяли правильно получившееся слово. Они как бы открывали для себя звуковую форму слова, и именно слово, а не игрушка, становилось предметом их деятельности.

По-видимому, именно звуковая сторона языка в 1,5—2 года становится предметом деятельности ребенка. Педагоги подметили, что маленькие дети любят произносить какое-либо слово, часто искаженное и ничего не значащее, только потому, что им нравится его звучание. Замечательный знаток детского языка К. И. Чуковский собрал в своей книге «От двух до пяти» интересные образцы детского словесного творчества, которые свидетельствуют о большой работе, которую проделывает ребенок над усвоением звуковой оболочки языка. В работе Е. О. Смирновой (1985 г.) было обнаружено, что в 1,5—2 года центр внимания ребенка смещается с предмета на его название: вместо того, чтобы тянуться к игрушке, малыш с удовольствием повторяет знакомое слова, как бы играя речевыми звуками («бак-бабак-бакабак-ка-бак» и пр.). Эти и многие другие наблюдения свидетельствуют о том, что открытая ребенком звуковая форма слова на какое-то время становится целью (а не средством) деятельности ребенка.

Возвращаясь к работе М. Г. Елагиной, важно подчеркнуть, что в ее ситуации слово выступало как орудие-средство в своей собственно коммуникативной функции. Процесс формирования использования слова, прослеженный в этом эксперименте, показывает, что ребенок сначала ориентируется в общем смысле ситуации. Сначала эта ситуация выступает для него как коммуникативная (надо обратиться к взрослому); затем ситуация побуждает его употребить слово для вовлечения взрослого (надо обратиться к взрослому со словом); на третьем этапе в центре ситуации оказывается конкретное слово, которое и становится средством обращения (надо обратиться к взрослому посредством определенного слова). Таким образом, как и в случае формирования предметных орудийных действий, ребенок вначале усваивает основной смысл ситуации, что делает его действия целенаправленными и осмысленными. Освоение операционально-технического состава действия (в случае речи — восприятие и артикулирование слова) отрабатывается на основе уже открытого смысла речевого общения и сотрудничества со взрослым.

Полностью развернутым порождение слова бывает только вначале. В последующем процесс свертывается, ребенок сразу переходит к ориентации в артикуляционно-произносительных особенностях слова, к активному созданию артикуляционного образа слова. Это свидетельствует о том, что ориентация в смысле ситуации и в функции слова как орудия общения, раз возникнув, сохраняется и не требует особых повторений. Вместе с тем важно подчеркнуть, что речевая задача, т. е. задача передать что-то словами, ставится перед ребенком впервые именно взрослым. Дети начинают активно произносить слова только под влиянием настойчивых воздействий взрослого, когда он превращает слово в центр внимания ребенка. В литературе приводятся описания длительных задержек развития речи на переходном этапе. Нередко такие задержки объясняются тем, что взрослые, хорошо понимая значения автономной речи ребенка и угадывая его малейшие желания, не стимулируют у него обращения к нормальной человеческой речи, не ставят перед ним речевую задачу.

Более распространенной причиной речевой задержки является недостаточное общение взрослых с ребенком. Индивидуальные игры ребенка с предметами хотя и освобождают взрослых от назойливости детей, но никак не стимулируют речевого развития ребенка. В таких условиях заглушается сама потребность ребенка в общении со взрослым: он перестает обращаться к ним, погружается в стереотипные действия с предметами, и в результате задерживается психическое развитие ребенка вообще и речевое в частности.

**Усвоение грамматического строя речи на третьем году жизни**

Конец второго года жизни знаменует новый этап в развитии речи ребенка. Основным его содержанием является усвоение грамматической структуры предложения. Быстро и значительно возрастает запас слов, достигая к концу третьего года 1000—1500 слов. В словарном запасе встречаются почти все части речи. Третий год жизни характеризуется резко возрастающей речевой активностью ребенка. Это возрастание происходит по нескольким линиям.

Во-первых, расширяется круг речевого общения ребенка. Он много говорит уже не только с близкими взрослыми, но и с другими, малознакомыми людьми; с помощью речи он начинает обращаться и к сверстникам. Ребенок обращается к взрослым по разным поводам: просит, указывает, называет, требует, сообщает, жалуется и пр. Но речь как средство общения в раннем детстве, как правило, непосредственно связана с практической деятельностью детей в наглядной ситуации. Это придает речи форму диалога, т. е. прямых ответов на вопросы взрослых или вопросов и обращений к ним. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослым, которая еще не отделена от конкретной ситуации взаимодействия.

Во-вторых, резко повышается речевая активность во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. Собственная речь ребенка часто сопровождает его предметные действия. Например, ребенок констатирует падение или перемещение игрушек («мишка упал», «мячик укатился»), комментирует свои действия с кубиками («домик большой не сломается»), подгоняет лошадку («скорей поехали») и пр. Эта речь на первый взгляд не обращена никому, она просто фиксирует действия ребенка. Однако такая речевая фиксация имеет огромное значение для формирования вербального мышления ребенка.

В-третьих, значительно возрастает интерес детей к речи взрослых. Дети уже могут слушать и понимать не только обращенную к ним речь, но и прислушиваются к словам, которые к ним не обращены. На третьем году жизни ребенок уже понимает содержание простых сказок и стихов и любит слушать их в исполнении взрослых. Малыши легко запоминают небольшие стихотворения и сказки и воспроизводят их с большой точностью. Они уже пытаются рассказать взрослым о своих впечатлениях и предметах, которые отсутствуют в непосредственной близости. Это значит, что речь начинает отделяться от наглядной ситуации и становится самостоятельным средством общения и мышления ребенка.

Все эти достижения становятся возможными благодаря тому, что ребенок осваивает грамматическую форму речи, которая позволяет связывать между собой отдельные слова независимо от реального положения тех вещей, которые они обозначают. Если на этапе автономной детской речи слова ребенка могут отражать только наглядно воспринимаемое положение вещей, то с развитием грамматической структуры речь ребенка все более отделяется от наглядной ситуации. Вначале то или иное объективное отношение предметов выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию. Затем выделяется грамматическая форма, выражающая эти отношения еще при наличии предметной ситуации. И наконец, происходит отвлечение обозначаемых данной грамматической формой отношений. Эти этапы наглядно выступили в работе Ф. А. Сохина, который изучал значение предлогов у детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Как известно, предлог — грамматическая форма, выражающая отношения между предметами, и ее усвоение является важным показателем освоения грамматического строя языка. В экспериментах Сохина детям предлагалось выполнить самую простую инструкцию: положить один предмет на другой. Предметами служили кружок и кубик, размеры которых все время менялись. Ребенок должен был действовать с предметами разной и одинаковой формы и величины.

В этом исследовании было установлено, что на ранних этапах речевого развития понимание высказываний взрослого определяется в основном неграмматическими моментами. Дети вовсе не выполняли инструкций взрослого, а опирались на ясно выраженные предметные отношения. Размер и назначение предметов как бы диктовали действия ребенка («Положи кружок на диван»). На втором этапе предлоги выделялись ребенком и сами становились носителями объективных отношений между предметами, но их значение еще было связано с конкретными вещами и не отвлечено от них. Например, если предлагался большой кубик и маленький кружок, инструкция «Положи кружок на кубик» практически всегда выполнялась правильно, противоположная инструкция «Положи кубик на кружок» обеспечивала правильное выполнение лишь на 30%. На следующем этапе грамматические элементы предложения отвлекались от конкретных предметных отношений и становились особой грамматической формой, позволяющей действовать независимо от наглядных отношений предметов.

В усвоении грамматического строя русского языка в раннем детстве выделяются два периода (по данным А. Н. Гвоздева).

Первый период — от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. В этом периоде существуют две стадии:

1. Стадия однословного предложения (от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев). Например, в высказываниях «Упала» или «Киса» ребенок обозначает словом только главный для него член предложения (подлежащее или сказуемое), остальные члены того же предложения только предполагаются и могут выводиться только из ситуации и выражаться невербальными средствами ребенка (жестами, мимикой и пр.).

2. Стадия предложений, состоящих из нескольких слов, главным образом двусловных предложений, включающих подлежащее и сказуемое («Киса ушла», «Ляля упала»).

Второй период — от 1 года 10 месяцев до 3 лет. В этот период происходит интенсивное усвоение грамматической структуры предложения, связанное с формированием грамматических категорий и их внешним выражением. Слова связываются в предложения с помощью различных грамматических средств. В пределах этого периода намечаются три стадии:

1. Стадия формирования первых форм связи слов в предложения: рода, числа, некоторых падежей (от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца);

2. Стадия использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей: изменение окончания существительных и глаголов, устанавливающее связь слов в предложении (от 2 лет 1 месяца до 2 лет 3 месяцев);

3. Стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений — союзов, предлогов, наречий (от 2 лет 3 месяцев до 3 лет). В этот период ребенок в основном овладевает употреблением большинства союзов (как, потому что, а, и, когда, только и пр.) и предлогов (над, под, на, рядом и пр.).

Интересно, что раньше всего усваиваются речевые формы, обозначающие отношения орудия и цели действия (творительный падеж «чем» усваивается одним из первых). Тот факт, что именно падежные окончания, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются раньше других категорий, показывает ведущее значение предметной деятельности ребенка для процесса усвоения языка.

Таким образом, уже в пределах диалогической, ситуативной формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выражать многие отношения вещей, которые не зависят от непосредственно воспринимаемых предметных отношений и от наглядной ситуации в целом. Овладение речью как средством преодоления давления наличной ситуации делает возможным такие важнейшие способности ребенка, как управление своим поведением посредством слова.

**Роль речи в становлении произвольного поведения ребенка**

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского главным средством овладения своим поведением является речь. Овладение речью и повышение ее роли в регуляции поведения составляет существо развития произвольности в раннем и дошкольном возрасте. Овладение речью не может рассматриваться как частный момент в развитии произвольности; здесь происходят кардинальные изменения в отношении ребенка к внешнему миру и к себе, влекущие качественную перестройку всей психической жизни. Как отмечал Выготский, благодаря речи ребенок вступает в отношения с ситуацией не прямо, а через посредство речевых знаков. Это позволяет обрести относительную свободу от ситуации и преобразовать импульсивные движения в планируемое, организованное поведение.

Но овладение речью происходит не сразу и не дается ребенку в готовой форме. Оно вырастает из последовательных изменений психологических структур и проходит ряд этапов. При этом речь, как явление многомерное, развивается одновременно по нескольким линиям. Речь возникает и первоначально развивается в онтогенезе как средство общения со взрослым. Первые слова ребенка, адресованные взрослому, выражают элементарные просьбы или требования. Параллельно с развитием коммуникативной, активной речи происходит процесс становления ее регулятивной функции. Л. С. Выготский представлял этот процесс следующим образом. Источником речи для себя (т. е. регулирующей речи) является социальная речь ребенка, адресованная взрослому. На первых этапах ребенок воспринимает адресованные ему указания взрослого и подчиняет им свое поведение. Затем, обращаясь к взрослым за помощью, он управляет их поведением. На третьем этапе ребенок организует собственное поведение по социальному типу, применяя к самому себе тот способ (т. е. речевые высказывания) поведения, который раньше он применял к другому. Таким образом, речь из категории интерпсихической становится интрапсихической функцией.

Основываясь на этих представлениях Выготского, А. Р. Лурия выдвинул положение о том, что анализ развития произвольного действия у ребенка следует начинать с исследования способности ребенка выполнять речевую инструкцию взрослого. При выполнении речевой инструкции действия ребенка коренным образом отличаются от непроизвольных движений: в его основе лежат не врожденные потребности, и в то же время оно не возникает как ответ на непосредственно воспринимаемую ситуацию. Действие по инструкции является опосредованным речевым знаком как средством овладения своим поведением, что открывает возможность дальнейшего развития саморегуляции. Как описали этот процесс А. Р. Лурия и А. Г. Полякова (1959 г.), «то, что сегодня ребенок выполняет как результат словесной инструкции взрослого, он сможет завтра выполнить в ответ на приказ, сформулированный в плане собственной внутренней речи. Поэтому выполнение словесной инструкции может рассматриваться как простейшая модель произвольного действия, несущая в себе все его основные черты и вместе с тем, ввиду относительной простоты, удобная для исследования».

В 50-е годы под руководством А. Р. Лурии был развернут цикл исследований, направленных на изучение способности детей раннего возраста выполнять действия по инструкции.

Эти исследования показали, что на первом году жизни слово существует для младенца как сигнал присутствия взрослого, его неизменный атрибут. В конце года отдельные слова начинают связываться с конкретными предметами. Известные детские игры в поиски предметов («Где часы?», «Где киса?») как раз опираются на эту связь, которая, по-видимому, имеет условно-рефлекторный характер. Слово является лишь сигналом, который вызывает то или иное действие. Неотделимость слова от предмета не позволяет ребенку связать между собой отдельные слова и понять даже самую простую фразу. Ребенок в 1—1,5 года не может выполнить даже самую простую речевую инструкцию, несмотря на то, что он понимает ее отдельные слова. Например, в ответ на просьбу «Дай рыбку» — после слова «дай» малыш дает любой близко лежащий предмет, а после слова «рыбка» — ищет глазами эту игрушку. Слово на этом этапе еще неотделимо от взрослого, хотя функциональные органы восприятия слова (прежде всего фонематический слух и артикуляционный аппарат) формируются именно на этом этапе. Эксперименты, проведенные под руководством А. Р. Лурии, показали, что у детей 1,5—2 лет речь не может остановить начавшееся действие или переключить ребенка с одного действия на другое.

Начав движение по инструкции (нажимать на резиновый баллон), дети не могли остановить его; инструкция «больше не нажимать» была бессильной и лишь вызывала новые движения. Включение собственной речи ребенка («когда будет огонек, скажи “ту” и нажми») также не оказывало положительного эффекта: двигательная и речевая реакции взаимно тормозились. Упорядочить движение детей удалось лишь при расчленении инструкции на два изолированных действия («когда будет огонек, сожми мячик и положи руку на колено»). В результате этого переход ко второму действию тормозил последствия первой реакции. Примерно те же результаты были получены Н. П. Парамоновой и О. К. Тихомировым при работе с детьми более старших возрастов: 2—3-летние дети испытывали трудности при выполнении дифференцированного действия по речевой инструкции. Влияние речи ограничивалось лишь побуждением к действию. Ни тормозить, ни регулировать начавшееся действие с помощью речевой инструкции в раннем возрасте, как правило, нельзя.

Объясняя полученные данные, А. Р. Лурия выдвигает предположение о том, что в раннем возрасте речь является более слабым побудителем и регулятором поведения, чем непосредственно воспринимаемые раздражители и двигательные стереотипы. Внешняя наглядная ситуация и сложившиеся стереотипные действия не позволяют осуществлять регулирующую функцию речи. Она возможна лишь в случаях, когда речь не вступает в конфликт с непосредственными ориентировочными реакциями ребенка или с инертными стереотипами. Причем направляющая сила двигательного образа слабее, чем двигательного стереотипа. Так, в исследовании А. Г. Поляковой у детей 1,5—2 лет вырабатывался двигательный стереотип: на глазах ребенка монетка несколько раз помещалась под чашку, а он ее доставал, затем та же монетка помещалась под другой предмет, однако дети продолжали тянуться к той же чашке, где монетка находилась раньше. Таким образом, после закрепления определенной двигательной реакции ориентирующая роль зрительного образа угасает, уступая место направляющей силе двигательного стереотипа. Избирательная реакция ребенка сохраняется лишь в случае, если он непрерывно фиксирует взором тот предмет, под которым спрятана монетка. Аналогичные результаты были получены в исследовании В. С. Фонаревой (1978). Ребенок, вынимающий кубики из коробки, услышав просьбу «Положи кубик в коробку», реагировал еще более интенсивным действием выкладывания. Таким образом, выполнение речевой инструкции срывается инерцией двигательного стереотипа. Инструкция не только не меняет действий ребенка, но и усиливает уже начавшееся стереотипное движение. Констатируя неспособность детей раннего возраста выполнять речевые инструкции, авторы исследований пытались найти средства укрепления регулирующей функции речи. Среди этих средств наиболее часто использовалось включение собственной активной речи в выполнение действия, т. е. повторение инструкции. Результаты этих попыток представляют особый интерес, поскольку могут прояснить вопрос о соотношении двух основных функций речи (коммуникативной и регулятивной) и их взаимосвязи.

Однако эти результаты весьма противоречивы и не дают однозначного ответа на вопрос о влиянии активной речи ребенка на выполнение речевых инструкций. В одних экспериментах активное проговаривание улучшает выполнение действий и их последовательности, в других — нет. Например, в работе Е. В. Субботского (1972), где 2-летним детям предлагалось выкладывать в определенном порядке черные и белые шашки, введение вынужденного планирования, т. е. речевого обозначения предстоящих действий, значительно улучшало выполнение программы. В исследовании О. К. Тихомирова (1958) введение самокоманды также резко снизило зависимость движений ребенка от наглядной ситуации и, соответственно, количество ошибок. Однако у детей с плохо развитой речью не удалось выработать правильных реакций и с помощью слова. В другом исследовании О. К. Тихомирова (1959) введение самокоманды («надо» или «не надо» нажимать на баллон) повысило эффективность выполнения речевой инструкции у 50% 3-летних детей, а у остальных, напротив, привело к растормаживанию дифференцировочной реакции. Сходные результаты были получены в работе Н. П. Парамоновой (1956), где включение активной речи в действия ребенка (самоинструкция «нажимать» или «не нажимать») несколько повышает вероятность правильного ответа, но отнюдь не гарантирует его. Несмотря на правильное понимание словесной инструкции и ее самостоятельную формулировку, большинство детей не могут руководствоваться ею в своих действиях.

Характерно, что практически все исследователи указывают на значительные индивидуальные различия детей одного и того же возраста по эффективности включения активного проговаривания: одним детям этот прием хорошо помогает, у других, напротив, вызывает распад действия. Некоторые авторы констатируют, что в возрасте от 2 до 4 лет возрастные различия в выполнении речевой инструкции часто перекрываются индивидуальными различиями в развитии речи.

Столь же разноречивые данные о соотношении коммуникативной речи и саморегуляции получены в американской психологии. Результаты одних работ свидетельствуют о том, что способность говорить является центральной для формирования саморегуляции уже на ранних стадиях ее развития и что индивидуальные различия в способности к самоконтролю, которые очень значительны в раннем возрасте, обусловлены различиями в темпах овладения речью. Задержки в речевом развитии являются одной из главных причин импульсивности и недоразвития самоконтроля.

В некоторых американских и английских исследованиях приводятся данные о том, что вербальное общение со взрослым ускоряет появление самоконтроля и способности выполнять речевые инструкции взрослого. Кроме того, родительские установки на вербальное общение с ребенком и частые разговоры с ним оказались значимым фактором, влияющим на способность детей 2—3 лет тормозить свое непосредственное, импульсивное поведение и выполнять задания, требующие произвольного поведения в лабораторных условиях.

Однако другие данные свидетельствуют о противоположном: даже опережающее свой возраст речевое развитие не влияет на способность ребенка регулировать и контролировать свое поведение: 2-летние дети, владеющие активной речью на уровне трехлеток, по уровню развития самоконтроля значительно ближе к своим хронологическим сверстникам, чем к 3-летним детям. Существует ли связь между развитием коммуникативной и регулятивной функцией речи?

**Соотношение коммуникативной и регулятивной функций речи в раннем возрасте**

Активная (или коммуникативная) речь ребенка, его способность опосредовать свои действия речью определяются осознанием значения слова и его отделенностью от взрослого. Поэтому коммуникативная и регулятивная функции речи должны быть тесно связаны в своем развитии.

В одном из исследований Е. О. Смирновой и Г. Н. Рошки сравнивалась успешность выполнения речевых инструкций у детей с разным уровнем развития активной речи.

В экспериментах участвовали дети от 1 года 11 месяцев до 2 лет 3 месяцев, которые были разделены на 2 группы: «хорошо говорящие» и «плохо говорящие». Хорошо говорящие дети могли выразить словами просьбу или требование взрослому; воспроизвести по просьбе взрослого предложенное слово; использовать в речи двух- и трехсловные предложения. В отличие от этого, плохо говорящие дети выражали просьбы и требования жестами, криком, плачем; на просьбу взрослого сказать слово отвечали отказом; использовали преимущественно слова автономной детской речи («ав-ав», «бибика» и пр.). Вместе с тем пассивная речь этих детей была в целом достаточно хорошо развита: они понимали обращения взрослого и значение многих слов. В экспериментах детям предлагалось выполнить речевые инструкции разной степени сложности: принести знакомую игрушку или переложить игрушку с одного стола на другой; совершить два действия в определенной последовательности (сначала взять одну игрушку, потом другую и лишь после этого принести обе игрушки взрослому; снять кольцо с пирамидки, после того как ребенок трижды по просьбе взрослого собирал ту же пирамидку и т. д.). Результаты экспериментов показали, что хорошо говорящие дети значительно успешнее выполняют речевые инструкции, чем их плохо говорящие сверстники. Причем эти различия увеличиваются с ростом сложности инструкции. Наибольшие различия наблюдались при выполнении инструкции, требующей преодоления двигательного стереотипа (когда ребенка просили три раза собрат пирамидку, а потом снять кольцо). Практически все хорошо говорящие дети справились с этой задачей, в то время как никто из плохо говорящих не выполнил его.

Наблюдения за поведением этих детей показали, что хорошо говорящие дети более коммуникабельны и более чувствительны к воздействиям взрослого. Эти дети лучше удерживали задачу, поставленную взрослым, были менее подвержены влиянию ситуативных факторов. Можно с уверенностью сказать, что действия хорошо говорящих детей были более произвольными, т. е. более свободными как от ситуативных раздражителей, так и от сложившихся стереотипов. В отличие от этого, дети с неразвитой активной речью обнаружили нечувствительность к речевым воздействиям взрослого. Несмотря на обостренную потребность в общении с ним, которая проявлялась во взглядах детей, в их желании быть поближе, в напряженности и в смущении при индивидуальных обращениях взрослого, они как бы не слышали его указаний и поручений. Тот факт, что эти дети не хотят и не могут повторять за взрослым новые или знакомые им слова (в отличие от хорошо говорящих, которые с восторгом делали это), может свидетельствовать о том, что они еще не прошли через этап осознания слова и оно остается для них лишь условно-рефлекторным сигналом. Поэтому они понимают значения отдельных слов и могут выполнить простые одношаговые инструкции, т. е. связывают звуковую форму слова с предметом и действием, но не могут слушать речь взрослого и опосредовать свои действия словом. В результате их поведение является более зависимым от ситуации, более стереотипным, чем у хорошо говорящих детей.

Таким образом, способность опосредствовать свои действия словом определяется осознанием значения слова, которое первоначально связано с его аффективной притягательностью. Именно благодаря аффективной притягательности, т. е. своей привлекательности, слово отделяется от предмета и от взрослого и вбирает в себя определенный образ объекта или действия. Становится возможной фиксация своего действия в слове, а значит, и осознание своего действия посредством слова. Таким образом, слово становится не только средством общения, но и средством овладения своим поведением.

**ИТОГИ**

Речь возникает и первоначально развивается как средство общения со взрослым. В дальнейшем она становится средством мышления и средством овладения своим поведением. Значение слов ребенка не остается неизменным, а проходит определенный путь своего развития. Между довербальным периодом и периодом разговорной речи наблюдается этап автономной детской речи, который приходится на начало второго года жизни. Слова ребенка этого возраста отличаются от слов взрослого и по звучанию, и по значению. Они неразрывно связаны с воспринимаемой ситуацией и выполняют в основном указательную функцию в ней.

Автономная детская речь отражает особенности мышления ребенка раннего возраста. Его мышление носит несамостоятельный характер, оно подчиняется восприятию, и аффективный момент преобладает в нем над мыслительным. Высказывания ребенка соответствуют не суждениям взрослых, а скорее их восклицаниям.

Детская речь передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Слова детской речи не имеют постоянного значения — в каждой новой ситуации они обозначают нечто иное, чем в предыдущей. Их значение крайне неустойчиво. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова. В середине второго года жизни происходит «речевой взрыв», который проявляется в резком нарастании словаря и повышенном интересе ребенка к речи. Рождение первых настоящих слов ребенка происходит в предметном сотрудничестве со взрослым и проходит через три этапа: ориентация на предмет, на взрослого, на слово. Усвоение слов имеет примерно ту же логику, что и усвоение орудийных действий.

На третьем году жизни происходит интенсивное освоение грамматической структуры языка (связи слов в предложения, падежей, предлогов, союзов и пр.). Овладение грамматической структурой языка позволяет ребенку выражать словами такие отношения предметов, которые не представлены в наглядной ситуации. Первой формой произвольного поведения является выполнение речевых инструкций взрослого. При выполнении речевых инструкций поведение ребенка определяется не воспринимаемой ситуацией, а словом взрослого. Исследования показали, что в раннем возрасте речь является более слабым побудителем и регулятором поведения, чем двигательные стереотипы ребенка и непосредственно воспринимаемая ситуация.

Развитие коммуникативной и регулятивной функций речи тесно связано в своем генезисе: отставание в развитии коммуникативной речи сопровождается недоразвитием ее регулятивной функции. Овладение словом и отделение его от конкретного предмета в раннем возрасте можно рассматривать как первый этап в развитии произвольного поведения ребенка. Благодаря этому происходит преодоление ситуативности и осуществляется новый шаг к свободе от непосредственного восприятия.

**Вопросы**

1. Каковы основные взгляды на природу речевой способности ребенка? В чем их различие и сходство?

2. Что такое «автономная детская речь?» Каковы ее основные признаки и особенности использования?

3. Необходимые условия рождения первых слов ребенка; роль взрослого в этом процессе.

4. Каковы основные линии развития речи на третьем году жизни?

5. В чем причины возможных отставаний в речевом развитии детей?

6. Что дает овладение грамматической структурой языка для психической жизни ребенка и для его общения с окружающими?

7. Почему действия по инструкции взрослого принято считать первой формой произвольного поведения?

8. Какие исследования могут свидетельствовать о слабости речевой регуляции в раннем детстве?

9. Как связаны коммуникативная и регулятивная функции речи?

**Глава 4**

**РАЗВИТИЕ ИГРЫ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ**

**Процессуальная игра ребенка второго года жизни**

Маленький ребенок сталкивается не только с предметами-орудиями. С первых месяцев жизни его окружают предметы, специально предназначенные для детей и требующие совершенно иных способов действия — детские игрушки. Если действия с предметами-орудиями (ложкой, чашкой, лопаткой и пр.) требуют определенных и жестко фиксированных способов действия, то с игрушками ребенок может делать все что хочет. Здесь совершенно не требуется устойчивых и однозначных операций, напротив, действия с игрушками предполагают полную свободу ребенка. Различия между этими двумя видами предметных действий заключаются еще и в том, что предметно-практическая деятельность всегда направлена на какой-то результат и регулируется этим результатом, а действия с игрушками не предполагают такого результата и осуществляются без какой-либо определенной цели.

В начале второго года жизни игрушка выступает для ребенка в том же качестве, что и любой предмет, с которым можно манипулировать. Малыш перекладывает игрушки с места на место, стучит ими, вкладывает в различные емкости, т. е. осуществляет с ними неспецифические действия. Игры, как отдельного вида деятельности, в начале раннего возраста еще нет. Однако на втором году жизни игра отделяется от предметно-практических действий и становится специфическим занятием ребенка.

Отделившись от предметно-практических действий, игра приобретает для ребенка самостоятельное значение и самостоятельную логику развития. Постепенно на протяжении второго года жизни дети усваивают игровое назначение предметов: начинают кормить куклу, укладывают ее спать, пытаются что-то надеть на нее и т. д. Для выполнения таких действий им вовсе не надо в точности воспроизводить их технический состав. Достаточно обозначить общую траекторию этого действия (например, приложить ложку к лицу куклы, чтобы осуществить процедуру кормления). На первом этапе становления игровых действий они оказываются тесно связанными с конкретными предметами, с которыми они играли вместе со взрослым. Затем те же действия распространяются на другие похожие предметы. Сама же игрушка еще не является для малыша игрушкой в привычном смысле слова (т. е. моделью другого предмета); она выступает для него как настоящий предмет (чашка, ложка или кроватка), только маленький. Они переносят действия с «настоящими» предметами на игрушки — и появляются действия с игрушками, как с «настоящими предметами». Например, один 2-летний мальчик показал маме игрушечный стульчик и спросил “Что это?”, а когда мама ответила, что это стул, он, к ее величайшему удивлению, попытался сесть на него.

Ребенок воспроизводит одни и те же действия с разными предметами, как бы обобщая это действие, и таким образом играет. В переносе действия с одного предмета на другой (с «настоящего» на «игрушечный») осуществляется отделение действия от самого предмета. Игра ребенка второго года жизни представляет собой довольно бессистемный набор действий, имеющихся в репертуаре малыша. Ребенок либо без конца выполняет одно и то же действие, либо осуществляет несколько действий без какой-либо логической связи: сначала кормит куклу, потом причесывает, укладывает спать, снова причесывает, кормит и т. д. Игровые действия не имеют какого-либо продолжения и лишь формально (а не содержательно) переходят одно в другое. Например, сложив в кастрюльку предметы и начав их помешивать ложкой, т. е. готовить еду, ребенок незаметно переходит на простые манипуляции: принимается заполнять кастрюльку всеми доступными предметами, потом выкладывать их на стол и обратно. Смысл такой игры заключается в самом процессе действия, поэтому ее называет процессуальной.

Особенности такой игры и ее отличие от более поздних видов игровой деятельности заключаются в следующем:

1) однообразие, «одноактность» и разрозненность игровых действий; отсутствие смысловой связи между ними;

2) содержанием игровых действий является подражание взрослому — ничего нового малыш не изобретает, он лишь воспроизводит с помощью разных игрушек то, что уже делал вместе со взрослым;

3) материалом для игры служат только реалистические игрушки, отображающие реальные предметы, которые находятся в поле зрения ребенка;

4) слабая эмоциональная включенность в игру — ребенок часто отвлекается, бросает начатое действие; игровые действия осуществляются равнодушно и как бы автоматически, без каких-либо ярких эмоций и переживаний.

Хотя ребенок формально уже играет, эта игра еще не настоящая. Она резко отличается от игры дошкольника, где есть роль, воображаемая ситуация, творчество самого ребенка и пр. Это дало повод Л. С. Выготскому назвать процессуальную или предметную игру квази-игрой: «Мы здесь имеем как бы игру, но она для самого ребенка еще не осознана ... объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для самого ребенка». Однако процессуальная игра является необходимой предпосылкой становления настоящей творческой игры, появление которой перестраивает всю психическую жизнь ребенка.

**Психологическое значение символических игровых замещений ребенка**

В раннем возрасте ребенок находится во власти реальной ситуации. Эта ситуативность проявляется на уровне действий, в высказываниях ребенка, в процессуальной игре: малыш использует только предметы, которые у него под рукой, причем по их прямому назначению, и воспроизводит только действия, которые ему уже известны. После 3 лет в развитых формах игровой деятельности тип поведения ребенка резко меняется. Ребенок начинает действовать не в воспринимаемой, а в мыслимой, воображаемой ситуации. Предметы наделяются совершенно не свойственными им именами и функциями. Например, карандаш может стать градусником, самолетом, волшебной палочкой. Носовой платок может выполнять роль одеяла, флага, шляпы для куклы. Одни предметы превращаются для ребенка в другие и замещают недостающие. Они становятся как бы символами других предметов. Такие игровые замещения называют символическими. Символические игровые замещения, возникающие в конце раннего возраста, открывают огромный простор для фантазии ребенка и, естественно, освобождают его от давления наличной ситуации.

Почему возможен столь резкий скачок в мышлении и в поведении ребенка всего за несколько месяцев? Для ответа на этот вопрос необходимо, во-первых, рассмотреть особенности замещения одних предметов другими, а во-вторых, попытаться понять, откуда ребенок черпает возможность «символического» использования предметов. Диапазон использования одних предметов в качестве других довольно широк, что дает повод некоторым ученым считать, что в игре все может быть всем, и видеть в этом проявление особой живости детского воображения. Однако, как показывают наблюдения, существуют определенные пределы для игрового использования предметов, ограниченные на первый взгляд внешним сходством между предметом и его заменителем. Чем же определяются на самом деле эти пределы?

Предварительный ответ на этот вопрос можно найти в экспериментах Л. С. Выготского, где детям предлагалось условно, в шутку, обозначить хорошо знакомые предметы новыми названиями. Например, книга обозначала дом, карандаш — няню, нож — доктора, ключи — детей. Затем детям 3—4 лет показывали несложную историю: доктор приезжает в дом, няня открывает ему дверь, он осматривает детей, дает им лекарство и пр. Оказалось, что все дети легко «читали» этот сюжет и сходство предметов при этом не играло никакой заметной роли. Главное — чтобы эти предметы допускали соответствующие действия с ними. Вещи отвергались ребенком только в случае, если с ними нельзя было совершить нужные действия.

В экспериментах Н. И. Лукова детям приходилось в течение игры несколько раз менять названия предметов и использовать разные игрушки в разных функциях. Эксперименты показали, что главным условием замещения одной игрушки другой является не внешнее сходство, а возможность определенным образом действовать с ней. Так, например, с лошадкой можно действовать как с ребенком (хотя она вовсе на него не похожа): ее можно качать, причесывать, кормить и т. д., а с шариком всех этих действий делать нельзя, поэтому шарик в детской игре не может изображать ребенка. Физические свойства предмета в некоторой степени ограничивают возможности действия с ним, поэтому внешнее сходство или различие предметов может влиять на их игровое использование.

Таким образом, между предметом-заместителем и его значением, которое всегда удерживается в слове, стоит действие, которое и определяет связь реального предмета и воображаемого. Более подробно и глубоко отношения между предметом, действием и словом исследовалось Д. Б. Элькониным (1970). В одном из его исследований проводилось сравнение переименований предметов внутри игры (т. е. в процессе игровых действий) и вне ее. Оказалось, что простое изменение названия предмета не вызывает у детей никаких трудностей и возражений. Трехлетние дети легко соглашаются назвать собачку автомобилем, а коробку — тарелкой. Но в ситуации игрового использования резко повышается сопротивление новому имени предмета, особенно если игровое действие противоречит опыту ребенка. Например, в игре детям очень трудно назвать кубик — собачкой и действовать с ним как с собачкой, в то же время они легко принимали действия с карандашом как с ножом и охотно использовали новое имя карандаша.

В следующей серии экспериментов расхождение игрового и неигрового действия с предметом еще более усиливалось: в одной и той же ситуации карандаш становился ножом, а нож — карандашом. Дети должны были «понарошку» резать карандашом и рисовать ножом. Но большинство 3—5-летних детей не приняли такого замещения, когда рядом с предметом-заместителем находился реальный предмет, выполняющий ту же функцию. Введение реального предмета усиливало связь восприятия с действием и тормозило связь слова с действием. Действие ребенка в этих условиях побуждалось восприятием предмета, а не его игровым именем. Д. Б. Эльконин делает следующий вывод. Для того чтобы слово могло заменить предмет и перенести функцию с одного предмета на другой, оно должно впитать в себя все возможные действия с предметом, стать носителем системы предметных действий.

В определенных условиях (а эти условия возникают уже в раннем возрасте) связь слова с действием становится сильнее связи воспринимаемого предмета с действием. Игра с предметами-заместителями как раз и является своеобразной практикой оперирования словом, в которой слово отделяется от предмета и становится носителем действия. Благодаря этому в игре, по словам Л. С. Выготского, «мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи». Но ребенок еще не может действовать в чисто интеллектуальном плане, не осуществляя внешних, практических действий. Он обязательно должен иметь точку опоры в другой вещи, с которой можно осуществить то же действие, что и с отсутствующим, воображаемым предметом. Но является ли этот предмет-заместитель символом отсутствующего и что такое «символ» в игре маленького ребенка?

Согласно позиции Ж. Пиаже, который специально изучал игровой символизм ребенка, предметный символ в игре — это образ обозначаемого предмета, данный в другой материальной форме. При таком понимании слово не играет никакой активной роли, поскольку оно лишь повторяет то, что уже содержится в символе, как в образе отсутствующего предмета. Однако, как показывали наблюдения и исследования Д. Б. Эльконина, предметы-заместители в игре чрезвычайно многофункциональны. К тому же их сходство с обозначаемым предметом может быть весьма относительным. Палочка, например, совершенно не похожа на лошадь и вряд ли может вызвать образ лошади. Эта палочка может быть не только лошадью, но и змеей, и деревом, и ружьем. Все зависит от того, каким словом ее назвать и какое значение придает ей ребенок в конкретный момент игры.

Игра не является чисто символической, умственной деятельностью. Она всегда связана с реальными (а не символическими) интересами и переживаниями ребенка. Психологический смысл игровых замещений ребенка заключается не в символизации, а в переносе значения (и соответствующего ему способа действия) с одного предмета на другой. Такой перенос становится возможным благодаря обобщающей функции слова, которое вбирает в себя опыт действий ребенка с предметом и переносит его на другой, обозначенный этим словом, предмет. В игре не только действие отделяется от конкретной вещи, но и слово отделяется от предмета, за которым оно первоначально закреплено (ведь слово-имя сначала является неотъемлемым признаком предмета). Происходит как бы переворачивание структуры «предмет — действие — слово» в структуру «слово — действие — предмет». Ребенок начинает действовать именно таким образом, не потому что он воспринимает данные предметы, а потому что он сам назвал и этим определил свое действие.

Однако как и при каких условиях возникает отрыв значения (и слова) от предмета и перенос его на другой предмет? Для ответа на этот вопрос необходимо вернуться в ранний возраст, к истокам символической игры, и рассмотреть этапы ее становления.

**Становление игровых замещений в раннем возрасте**

Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что детская игра не возникает сама по себе, без какого-то руководства со стороны тех, кто уже умеет играть, — взрослых или старших детей. Дети, с которыми никто никогда не играл, не могут сами изобрести игровые замещения и породить мнимую ситуацию. Дошкольники, растущие в закрытых детских учреждениях, в условиях дефицита общения со взрослым, значительно отстают от своих семейных сверстников по уровню развития и срокам появления игры. Все это может свидетельствовать о том, что истоки игры нужно искать не в природной предрасположенности ребенка, а в его отношениях со взрослыми. Без специального обучения игра и игровые замещения не возникают.

Однако здесь возникает вопрос: как же возможно обучать игре? Ведь она является самостоятельной, творческой деятельностью детей и никак не сводится к усвоению каких-либо определенных навыков. В отличие от орудийных, игровые действия не требуют никаких стандартных способов действия, а значит, они не могут усваиваться в процессе специального обучения. Все это так, но тем не менее обучение игре необходимо. И осуществляется оно в процессе совместной игры со взрослым, который передает ребенку способ замещения одних предметов другими. В исследовании Л. Н. Галигузовой (1993) изучался процесс становления игровых замещений у детей раннего возраста. В эксперименте использовалась игровая ситуация «уход за куклой».

На столике перед ребенком располагались реалистические игрушки, позволяющие осуществить различные действия: кроватка, ванночка, расческа, игрушечная посуда. Среди реалистических игрушек находились и предметы с неопределенным назначением, которые можно было использовать в любой функции (шарики, палочки, брусочки и пр.). Взрослый на глазах у ребенка начинал играть с этими предметами, комментируя свои действия словами и пытаясь вовлечь его в свою игру. Наблюдения за поведением ребенка позволили выделить ряд этапов приобщения ребенка к игре. На первом этапе ребенок не проявляет никакого интереса к замещающим действиям взрослого. В ответ на просьбу взрослого найти отсутствующий предмет (например: «Давай дадим кукле конфетку! Где у нас конфетка?») либо вообще не отвечает, либо отвечает отрицательно («Нет здесь конфеты»). Сам ребенок пользуется только реалистическими игрушками по их прямому назначению.

На следующем этапе ребенок обнаруживает интерес к замещающим действиям взрослого и сразу же после наблюдения подражает им с теми же предметами-заместителями. Однако это подражание носит формальный, автоматический характер. Ребенок не запоминает, с какими предметами он действовал, и не осознает смысл замещения. Ему безразлично, с какими предметами совершать то или иное действие, он легко принимает и воспроизводит любые действия взрослого с любыми предметами. Ребенок «не держится» за свое или чужое замещение. Это может свидетельствовать о том, что у него нет устойчивого образа предмета, который он замещает в действии. Поэтому замещение имеет формальный характер и не является значимым для малыша.

На третьем этапе ребенок самостоятельно воспроизводит отсроченную имитацию замещающих действий взрослого. При этом наблюдается достаточно точное и полное их копирование и сосредоточенность на их выполнении. Малыши демонстрируют привязанность к определенным замещениям, показанным взрослым, и с удовольствием их воспроизводят. Но самостоятельных замещений пока нет. Наводящие вопросы взрослого о новых замещениях вызывают чаще всего отрицательный ответ, а иногда выбор случайного предмета. На этом этапе дети начинают более критично относиться к предметам-заместителям. Например, начав по просьбе взрослого кормить куклу зубной щеткой (как ложкой), ребенок вдруг останавливается и, как бы исправляя ошибку, берет игрушечную ложку и начинает кормить, а потом чистит кукле зубы щеткой. Такое поведение не наблюдалось на предыдущем этапе, где малышу было все равно чем выполнять игровое действие. Здесь ребенок начинает осознавать разрыв между знакомым ему предметом (обозначаемым) и другим, которым он вместо него действует. Именно в это время малыши отказываются принимать любые замещения взрослого и соглашаются лишь на некоторые.

На следующем этапе в поведении детей наряду с подражательными появляются самостоятельные замещения, представляющие собой вариации действий взрослого. Не выходя за рамки сюжета, ребенок начинает варьировать действия взрослого, внося в них элементы новизны. Однако действия ребенка еще не являются замещениями в полном смысле слова, поскольку замещения существуют только в движениях, но не в сознании ребенка. На вопрос взрослого о названии предметов, с которыми он играет, ребенок дает их реальные, а не игровые имена. Например, мальчик явно занимается приготовлением пищи: помешивает что-то в кастрюльке, дует, пробует на вкус. На вопрос взрослого: «Что у тебя варится?» — он отвечает: «Палочки и колечки». Встречаются также двойные наименования предметов, например «шарик — яблоко» или «колечко — печенье», но эти наименования очень непрочны и часто распадаются. Реальная и игровая функции предметов в таких замещениях оказываются рядоположенными. Самостоятельных игровых называний предметов еще нет. Важно подчеркнуть, что на этом этапе уже есть действия с предметом-заместителем, но еще нет называния этого предмета игровым именем. На ранних стадиях развития игры (в отличие от последующих) ребенок не может назвать предмет новым именем, до того как он не произведет с ним соответствующее действие.

Другим важнейшим условием переименования предмета в игре является эмоциональная вовлеченность ребенка в игру и в действия взрослого. Дети принимают и повторяют новое, игровое название предмета только в случае, если взрослый активно выражает свою увлеченность игрой и если ребенок «заражается» этой увлеченностью. Если же взрослый просто демонстрирует новые действия с предметами и комментирует их, дети ограничиваются подражанием, но никогда не называют предметы новыми именами и не переходят к самостоятельным замещениям. Называние предмета игровым именем, которое происходит на пятом этапе, носит характер открытия и существенно меняет характер действий ребенка. Зафиксированное в слове новое значение предмета как бы оживляет этот предмет, рождает яркий образ всей ситуации его использования. Приведем еще один пример, описанный Л. Н. Галигузовой.

Девочка ковыряет ножом в отверстии овальной вершины пирамидки и кормит куклу. Взрослый спрашивает ее: «Что куколка кушает?» Девочка смотрит на предмет и неуверенно произносит: «Печенье». Затем быстро поправляет себя: «Яичко!» Взрослый понимающе кивает головой, а она быстро берет ложку, бьет ею по яичку, очищает его от скорлупы, дует на него, приговаривая: «Горячее яичко, надо, чтобы остыло». Как можно видеть, введение слова преобразует весь смысл ситуации и действий ребенка. Они становятся эмоционально более насыщенными, целенаправленными и соответствующими воображаемой ситуации. После первого игрового переименования предмета, которое часто является принятием (а не просто повторением) переименования взрослого, происходит как бы открытие нового, условного способа действия с предметами. Ребенок начинает вводить в игру собственные, подчас оригинальные замещения. Переименование предметов перемещается к началу игрового действия, становится более осознанным. Таким образом, развитие игровых замещений в раннем возрасте проходит следующие этапы: 1) наблюдение за игрой взрослого; 2) присоединение к этой игре, совместная игра; 3) подражание действиям взрослого; 4) самостоятельное отсроченное подражание с появлением вариативности игровых действий; 5) появление самостоятельных игровых замещений. Эти этапы отражают поворот от непосредственного подражания чужим действиям к собственным действиям ребенка, которые опосредованы знаком как «орудием культуры», т. е. словом; возникает действие от слова (или от мысли), а не от вещи. Этот поворот происходит при активном и непосредственном участии взрослого.

Функция замещения, как и всякая другая психическая функция, сначала разделена между ребенком и взрослым и существует в интерпсихической форме, а затем присваивается ребенком и становится его интрапсихической функцией. Введение знака (т. е. переименование предмета) преобразует для ребенка внешнюю воспринимаемую ситуацию в смысловую. Восприятие опосредуется словом, а прежние предметы наполняются новым смыслом. Переход от непосредственного действия к опосредованному происходит в единстве аффективного и интеллектуального: перенос значения одного предмета на другой возможен только при эмоциональной вовлеченности ребенка в игру и при аффективной значимости игровых действий.

**Появление элементов творчества в игре детей раннего возраста**

Разговор о творчестве применительно к детям раннего возраста может показаться странным. Ведь творчество в общем плане рассматривается как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, порождающая что-то новое, ранее не существовавшее. Однако взгляд на проблему творчества с точки зрения детской психологии заставляет уточнить это понимание. Л. С. Выготский писал, что творчество проявляется везде, где человек воображает, изменяет, отступает от стереотипа, создает хоть крупицу нового для себя или других. С этой точки зрения можно и нужно говорить о творческих проявлениях даже в раннем детстве, причем первые проявления детского творчества появляются в игре детей, и главным образом в замещающих действиях. Игра детей второго года жизни имеет в основном репродуктивный характер: их действия целиком определяются наглядной ситуацией и демонстрацией взрослого. Использование предметов-заместителей имеет чисто подражательный характер и плохо осознается ребенком.

На третьем году жизни игра, по данным Л. Н. Галигузовой, претерпевает значительные изменения, которые заключаются в следующем:

во-первых, усиливаются игровая мотивация и эмоциональная вовлеченность ребенка в игру: увеличивается длительность игры, ребенок ярче и чаще проявляет различные эмоции, значительно нарастает самостоятельность игровых действий, их независимость от взрослого;

во-вторых, существенно меняется состав игровых действий. Увеличивается не только владение игровыми навыками и число игровых действий, но и их вариативность. На смену разрозненным действиям двухлеток приходит последовательная и самостоятельная отработка схем одного сюжета. Так, для того чтобы приготовить кукле обед, ребенок может в течение 15—20 мин резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус, сервировать стол и пр. Вспомним, что малыш в той же ситуации бегло подносил ложку ко рту куклы;

в-третьих, что, пожалуй, самое главное, в репертуар игрового поведения детей прочно входят замещения. Большинство детей в конце 3-го года жизни без труда замещают одни предметы другими и сами дают им соответствующие названия. Эти замещения часто бывают достаточно оригинальными собственными изобретениями детей. Они и являются первыми «продуктами» детского творчества. Итак, к концу раннего возраста складывается новый способ действия детей с предметами-заместителями. Ребенок начинает ясно видеть сходство и различие между обозначающим и обозначаемым предметом; выбор предмета-заместителя перестает быть случайным — малыш сначала ищет подходящий предмет и только потом дает ему новое название. Осознанность, самостоятельность и оригинальность замещающих действий детей позволяют рассматривать их как проявления детского воображения. Появившаяся свобода в оперировании образами предметов и их обозначениями (словами) позволяет ребенку переструктурировать наглядную ситуацию в целом, вырваться за ее пределы и создать свой собственный сюжет игры. Л. Н. Галигузова описывает следующий пример такого переструктурирования:

«Наташа (2 года 11 месяцев), поиграв с куклой, неожиданно отодвигает все игрушки в сторону, берет два блюдца и кладет на них по кубику и на каждый ставит овальную деталь пирамидки. Повернувшись к взрослому, говорит: “Это окошки (кубики), а это колобки сушатся”. Затем Наташа снимает их и кладет на их место плоский пластмассовый треугольник: “Вот мост, машины сюда проезжают”. Закрыв один из проемов другой деталью конструктора, объявляет: “Закрыт огород, не проезжать”. Берет ложку и изображает ею машину, движется по мосту: “Ду-ду-ду”. Затем строго говорит, обращаясь к ложке: “Огород закрыт, куда ты едешь?” Убрав ложку, девочка повторяет то же самое с палочкой...» и т. д. В данном примере ребенок играет без опоры на реалистические игрушки, свободно замещая один предмет другим. Здесь игра уже выступает как совершенно самостоятельная, независимая от взрослого деятельность, в которой ребенок свободен от наглядной ситуации и творит свой собственный воображаемый мир.

**ИТОГИ**

В раннем возрасте происходит разделение предметно-практической и игровой деятельности детей. На втором году жизни игра детей имеет процессуальный характер: игровые действия одноактные, между собой не связаны, стереотипны. Ребенок еще не осознает, что он играет: он просто действует с предметами.

Формирование игровых замещений осуществляется в совместной игре ребенка со взрослым. Этот процесс можно описать как превращение разделенного со взрослым действия в индивидуальное действие ребенка, в ходе которого он открывает новый способ действия с предметом и изобретает свои собственные способы замещения. В процессе формирования игровых замещений ребенок отделяет действие (назначение) и название (слово) от конкретного предмета, благодаря чему становится возможным перенос значения одного предмета на другой. Переименование предмета (введение знака) преобразует для ребенка воспринимаемую ситуацию в смысловую. Становится возможным действие от слова (или от мысли), а не от вещи.

Между третьим и вторым годом жизни характер игры детей существенно меняется: усиливается игровая мотивация, изменяется структура игровых действий, начинает активно работать воображение детей. Оригинальные игровые замещения, которые можно наблюдать уже у детей третьего года жизни, можно рассматривать как первые проявления воображения и творчества.

**Вопросы**

1. Каковы основные характеристики процессуальной игры детей второго года жизни?

2. В чем суть игровых замещений ребенка?

3. Что дает для игры введение нового имени предмета?

4. Каковы этапы и условия формирования игровых замещений?

5. Чем отличается игра детей второго и третьего года жизни?

6. Приведите свои примеры проявлений творчества в игре детей раннего возраста.

**Глава 5**

**СТАНОВЛЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКОМ**

**Отношение детей раннего возраста к сверстнику**

В раннем возрасте возникает еще одна важная сфера жизнедеятельности ребенка: его общение с другими детьми. В младенческом возрасте, даже если ребенок растет среди сверстников (в яслях или в доме ребенка), он еще не общается с другими детьми. Хотя младенцы и проявляют своеобразный интерес и избирательное отношение друг к другу, эти младенческие контакты побуждаются в основном потребностями в новых впечатлениях и в активном функционировании. Другой ребенок скорее является для них интересным живым объектом, чем партнером по взаимодействию (Л. М. Царегородцева, 1989). После 3 лет дети уже демонстрируют ярко выраженную потребность в общении со сверстником и специфические формы взаимодействия друг с другом. Периодом формирования этой важнейшей потребности является ранний возраст.

Следует отметить, что проблема зарождения межличностных отношений детей в раннем возрасте изучена явно недостаточно. Имеющиеся в психологической литературе данные о взаимодействии и взаимоотношениях детей раннего возраста весьма немногочисленны и противоречивы. Наиболее систематическое и подробное исследование общения детей в этот период предпринято Л. Н. Галигузовой (1989). Поэтому в данной главе мы будем в основном опираться на результаты этой работы.

Как воспринимает малыш своих сверстников? Известно, что центральной фигурой для ребенка первых лет жизни является взрослый. Переносится ли отношение к взрослому на других детей, в том числе сверстников? Ведь другие дети совсем не похожи на взрослых ни внешностью, ни характером поведения. В то же время дети раннего возраста испытывают особый интерес к игрушкам. Другой ребенок может напоминать малышу живую, подвижную игрушку. Чтобы выявить специфику отношения к сверстнику, нужно сопоставить его с отношением к другим, значимым для ребенка предметам. Такое сопоставление было проведено Галигузовой.

В первой серии экспериментов детям предъявлялись слайды с изображениями сверстника, взрослого или игрушки, представляющей собой какое-либо животное. Изображения живых людей вызывали значительно больший интерес детей, который выражался в эмоциональных проявлениях, внимательном рассматривании и высказываниях детей. Особую эмоциональную вовлеченность дети демонстрировали при рассматривании изображений сверстника. Изображение сверстника вызывало в 2 раза больше эмоциональных проявлений и в 1,5 раза больше вокализаций, чем изображение взрослого. Самое интересное, что в слайдах со сверстником дети видели не просто картинку, а узнавали в них самих себя или знакомую ситуацию, связанную с их собственным опытом. Приведем несколько примеров.

Виталик (2 года 1 месяц) очень внимательно и долго рассматривал снимок ребенка, затем удивленно оглянулся на экспериментатора и несколько раз сосредоточенно повторил: «Виталик! Виталик!»

Максим (2 года 10 месяцев), с улыбкой глядя на изображение ребенка с игрушкой, многозначительно улыбнулся взрослому и выразительно произнес, показывая пальцем сначала на себя, а затем на сверстника на картинке: «Я!»

Сережа (2 года 8 месяцев), рассматривая плачущего ребенка, обращаясь к взрослому, говорит: «Мальчик хочет к маме. Плачет в пижамке. А я плакал, когда в ясли пошел».

Вика (1 год 11 месяцев), глядя на то же изображение, сообщила взрослому: «...Этот мальчик ушиб головку, как Вика» (незадолго до этого она упала и ударилась головой).

Рассматривая изображение сверстника, дети разговаривали с ним, как с живым ребенком, выражали ему сочувствие, помещали его в какую-либо знакомую житейскую ситуацию. Ничего подобного не наблюдалось при восприятии изображений игрушек или взрослых. Рассматривая снимки игрушечных животных, дети, как правило, лишь называли их («это лев», или «собачка»). Фотографии взрослых вызывали у них воспоминания о близких людях: некоторые малыши рассказывали взрослому о близкой встрече с мамой, а иногда расстраивались, вспомнив, что мамы нет рядом с ними. Но только изображение сверстника вызывало «узнавание самого себя», которое всегда сопровождалось яркими эмоциями. Восприятие изображений ровесника позволяло детям посмотреть на себя как бы со стороны и таким образом не только узнать, но и «познать» самих себя. В то же время эта ситуация исключала возможность двустороннего контакта и реального общения как со взрослым, так и со сверстником.

В следующей серии экспериментов сравнивалось отношение детей не к изображениям, а к вполне реальным предметам. Ребенку, сидящему в кроватке, на короткое время предъявлялся один из трех объектов: игрушка, другой ребенок или взрослый. Игрушка и ребенок находились в другой кроватке, а взрослый — на стуле, рядом с кроваткой испытуемого. В этой ситуации значительно больше инициативных проявлений детей вызывал взрослый. Несмотря на то, что другой малыш в соседней кроватке вел себя достаточно активно (манипулировал предметами, прыгал, издавал различные звуки), а взрослый занимал пассивную позицию, дети явно предпочитали взрослого, а не сверстника. Они стремились привлечь к себе внимание взрослого и вступить в общение с ним всеми доступными способами. Это может свидетельствовать о том, что потребность в общении со взрослым у детей раннего возраста является значительно более острой, чем потребность в общении со сверстником. В то же время анализ поведения детей при восприятии сверстника показал, что это не просто восприятие живого объекта, но взаимодействие, отвечающее всем критериям общения. М. И. Лисина предложила 4 критерия, которые свидетельствуют о наличии потребности в общении: 1) внимание и интерес к другому человеку; 2) эмоциональное отношение к нему; 3) стремление привлечь к себе внимание другого; 4) чувствительность к его воздействиям. Эксперименты Галигузовой показали, что поведение детей раннего возраста отвечает всем этим критериям. Первый из них проявлялся в интересе и внимании к сверстнику — дети с интересом рассматривали друг друга и внимательно наблюдали за действиями другого ребенка. Второй критерий — эмоциональное отношение к ровеснику — проявлялся в разнообразных эмоциональных экспрессиях, которые сопровождали наблюдение за другим ребенком. Третий критерий был представлен значительным количеством действий (выражением расположения к сверстнику, демонстрацией своих возможностей или игрушек, жестами, вокализациями и пр.), которые были направлены на привлечение к себе внимания сверстника. И наконец, четвертый критерий выражался в том, что малыши учитывали отношение к себе других детей и проявляли чувствительность к их воздействиям.

В то же время не на всех этапах раннего возраста поведение детей отвечало этим критериям. На втором году жизни малыши реагировали на появление сверстника лишь ориентировочно-исследовательскими действиями и эмоциональными экспрессиями, соответствующими двум первым критериям. Адресованные сверстнику коммуникативные акты были фрагментарными и бедными по своему составу. Слабо выраженные улыбки, которыми изредка обменивались малыши, не воспринимались ими как выражение отношения или желания общаться и часто оставались без ответа. Только во взаимодействии детей третьего года жизни появились два последних критерия потребности в общении. Таким образом, потребность в общении ребенка со сверстниками возникает лишь на третьем году жизни. В раннем возрасте эта потребность по своей интенсивности уступает потребности в общении со взрослым и потребности в манипуляциях с предметами.

**Специфика общения детей раннего возраста**

Наблюдение за взаимодействием детей в разных ситуациях позволило Л. Н. Галигузовой выделить четыре категории действий, отражающих отношение детей к сверстникам.

В первую из них входят действия, характеризующие отношение к сверстнику как к интересному объекту. Эти действия выражаются в рассматривании другого ребенка, в знакомстве с его внешностью: дети подходят поближе к сверстнику, рассматривают его одежду, лицо, фигуру, привлекают к нему внимание взрослого. Подобные действия можно наблюдать и в контактах со взрослым, и при знакомстве в новым предметом.

Во вторую категорию входят действия со сверстником как с игрушкой. Эти действия характеризует особая бесцеремонность и нечувствительность к реакции сверстника. Дети дергают ровесника за волосы, уши, хлопают его рукой по голове, тащат за руку или ногу, т. е. играют с ним, как с куклой. Ничего подобного по отношению к взрослому они никогда себе не позволяют.

В третью категорию входят действия, общие для поведения детей в отношении сверстника и взрослого: наблюдение за его действиями, подражания, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, речевые обращения и пр.

Наконец, четвертая категория объединяет действия, специфичные только для контактов со сверстником. Их отличают чрезвычайно яркая эмоциональная окрашенность и раскованность детей. Малыши весело прыгают, визжат, дразнят друг друга, громко хохочут, кривляются, бегают друг за другом, прячутся, пугают друг друга и пр. Сюда же входят и негативные реакции на сверстника, ссоры из-за игрушек, недовольство близким соседством или вмешательством сверстника, доходящее до драки. Ни по отношению к взрослому, ни с игрушкой ничего подобного дети не делают.

В описанных четырех категориях можно выделить два аспекта отношения к другим людям — объектный и субъектный. Внешним признаком различения этих аспектов могут служить взгляды в глаза сверстнику и эмоциональные проявления, адресованные ему. Сходные на первый взгляд действия, например подражание, в одних случаях могут быть объектными (например, ребенок, понаблюдав за сверстником, ковырявшим свои колготки, производит то же действие со своей одеждой, не обращая внимания на реакцию ровесника), а в других — субъектными (увидев прыгающего в кроватке ребенка, радостно улыбаясь и глядя ему в глаза, тоже принимается прыгать перед ним). Субъектные действия обращены другому и направлены на ответную реакцию. Выделение данных аспектов позволяет проследить изменения в отношении детей к ровесникам на протяжении раннего возраста. Эта динамика заключается в сокращении объектных и увеличении субъектных действий по отношению к сверстнику. На протяжении раннего возраста (от 1 года до 3 лет) соотношение этих видов действий в репертуаре детей существенно меняется. Значительно сокращается частота действий со сверстником как с игрушкой (2-я категория). После 1,5 лет обращение ребенка со сверстником становится более деликатным и осторожным. В 3 года подобные действия практически отсутствуют. Частота действий 3-й категории, напротив, с возрастом увеличивается. Содержанием этих действий является наблюдение за игрой ровесника, подражание его действиям, сопровождаемое эмоциями. В 3 года у детей появляется стремление вызвать ответную активность сверстника, попытка завязать общение. (Ранее эти проявления наблюдались только в отношении взрослого.)

Наиболее резким изменениям на протяжении раннего возраста подвергается 4-я категория действий, которая как раз и отражает специфику общения маленьких детей. Однозначно определить эту специфику достаточно сложно. Дело в том, что детские контакты резко отличаются как от делового сотрудничества, так и от эмоционального общения со взрослым. В них выражается отношение к ровеснику как к равному ребенку существу, с которым можно баловаться, соревноваться, кривляться и пр. Особое место во взаимодействии детей занимает подражание друг другу. Дети как бы заражают друг друга общими движениями и через это чувствуют взаимную общность. Приведем примеры подобного подражания. Дима (2 года) с интересом наблюдает за Катей (1 год 9 месяцев), которая ковыряет клеенку. Дима с улыбкой смотрит ей в лицо, пододвигается к ней поближе и тоже начинает ковырять клеенку, поглядывая на девочку. Катя, по-прежнему не замечая интереса к ней Димы, хлопает рукой по клеенке и лепечет. Дима, смеясь, повторяет то же самое. Катя, наконец, улыбается Диме и весело бьет перед ним ногами по полу. Дима, смеясь, повторяет ее действия. Оба весело хохочут. Дима начинает щелкать языком перед Катей; Катя, смеясь, тоже щелкает языком.

Как видно из этого примера, подражание действиям сверстника могут быть средством привлечения к себе внимания и основой для совместных действий. В этих действиях малыши не ограничиваются никакими нормами в проявлении своей инициативы. Л. Н. Галигузова насчитала 59 разновидностей совместных действий малышей. Они кувыркаются, принимают причудливые позы, издают необычные возгласы, придумывают ни на что не похожие звукосочетания и пр. Подобная свобода и нерегламентированность общения маленьких детей позволяет предположить, что сверстник помогает ребенку проявить самобытное начало, выразить свою оригинальность.

Помимо весьма специфического содержания, контакты малышей имеют еще одну отличительную особенность — они практически всегда сопровождаются яркими эмоциями. Дети с восторгом повторяют друг перед другом однотипные действия, как бы зеркально отражаясь друг в друге. Приведем еще один пример. Ира (2 года 3 месяца) закрывает лицо руками и напряженно ждет. Рома (2 года 4 месяца), смеясь, заглядывает ей в лицо. Ира открывает лицо и с улыбкой начинает раскачиваться перед мальчиком. Рома весело повторяет ее действия. Некоторое время дети сидят и качаются. Потом Рома громко хлопает в ладоши и с выжидательной улыбкой смотрит в глаза Ире. Ира с удовольствием повторяет его действие, оба, смеясь, хлопают в ладоши. Вдруг Ира вскакивает и тут же весело падает перед мальчиком, оглядывается на него. Рома с восторгом повторяет это движение. Дети по очереди падают и встают, громко смеются. Ира радостно визжит, глядя Роме в глаза. Рома тоже визжит. Вдруг оба останавливаются, замерев, смотрят друг другу в глаза и с визгом почти одновременно падают. Так повторяется несколько раз.

Сравнение общения детей в разных ситуациях показало, что наиболее благоприятной для детского взаимодействия оказывается ситуация «чистого общения», т. е. когда дети находятся один на один друг с другом. Введение в ситуацию игрушки в этом возрасте ослабляет интерес к сверстнику: дети манипулируют с предметами, не обращая внимания на сверстника, или же ссорятся из-за игрушки. Участие взрослого также отвлекает детей друг от друга: они наперебой стремятся привлечь к себе внимание взрослого, при этом количество обращений к сверстнику значительно сокращается. Это может свидетельствовать о том, что потребности в предметных действиях и в общении со взрослым являются более сильными для ребенка раннего возраста. Вместе с тем потребность в общении со сверстником уже складывается на третьем году жизни и имеет весьма специфическое содержание.

Содержание контактов детей раннего возраста, несмотря на свою внешнюю простоту, не поддается однозначному определению и не укладывается в привычные рамки общения взрослых между собой или ребенка со взрослым. Это, бесспорно, практические действия, предполагающие физический контакт, перемещение в пространстве и пр. Но эти действия лишены деловой цели, в отличие от ситуативно-делового общения со взрослым. Общение детей друг с другом ярко эмоционально окрашено, однако квалифицировать его как личностное можно лишь с существенными оговорками: дети слабо и поверхностно реагируют на индивидуальность партнера, они стремятся главным образом выявить самих себя.

Общение детей раннего возраста можно назвать эмоционально-практическим взаимодействием. По-видимому, такое взаимодействие дает ребенку ощущение своего сходства с другим, равным ему существом. Это переживание своей общности с другим человеком вызывает бурную радость. Общение ребенка со сверстниками, протекающее в свободной, нерегламентированной форме, создает оптимальные условия для осознания и познания самого себя. Воспринимая свое отражение в другом, малыши лучше выделяют самих себя и получают как бы еще одно подтверждение своей целостности и активности. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку в своих играх и затеях, ребенок реализует свою самобытность и уникальность, что стимулирует самую непредсказуемую инициативность малыша.

**Роль взрослого в становлении общения со сверстником**

Итак, общение между детьми и потребность в нем возникает на третьем году жизни. Но достаточно ли простого присутствия сверстника, чтобы возникло «человеческое» отношение к нему и общение с ним?

Наблюдения за детьми раннего возраста показывают, что в центре их взаимодействия находится взрослый. Сам по себе опыт посещения детских яслей не дает существенной «прибавки» к их социальному развитию. Помимо индивидуального опыта общения со сверстником, необходимо участие взрослого в контактах маленьких детей. Однако какое именно влияние должен оказывать взрослый, чтобы общение детей складывалось успешно? Здесь возможны два пути. Во-первых, это организация совместной предметной деятельности детей. Поскольку эта деятельность является ведущей на данном возрастном этапе, можно предположить, что именно вокруг нее будут складываться первые детские контакты. Во-вторых, это организация субъектного взаимодействия детей. Можно предположить, что необходимым условием их общения является отношение к другому ребенку как к самостоятельной личности, субъекту, которое может передать малышу только взрослый. Вопрос о том, какая из этих гипотез является справедливой, выяснялся в той же работе Л. Н. Галигузовой. В эксперименте участвовали 3 группы детей 1,5 лет, у которых еще не сложилась потребность в общении со сверстником. В первой экспериментальной группе создавались благоприятные условия для совместной предметной деятельности детей. Двое малышей усаживались за столик, на котором лежали игрушки. Взрослый выступал в роли наблюдателя. Во второй экспериментальной группе взрослый налаживал личностные контакты между детьми. Предметная ситуация оставалась прежней, а роль взрослого менялась: он привлекал внимание детей друг к другу, называл их по имени, сосредоточивал их внимание на достоинствах и успехах ровесника, хвалил партнера, предлагал полюбоваться им, предлагал повторить его действия и пр. Формирующие занятия проводились с этими двумя группами в течение 1,5 месяцев. С детьми третьей группы взрослый не занимался — они составили контрольную группу. По окончании экспериментов выяснялись изменения, произошедшие в общении детей во всех трех группах. Результаты заключительных, контрольных экспериментов показали, что наиболее значительные изменения в отношениях детей произошли во второй экспериментальной группе. В этой группе значительно возросли частота и выраженность эмоциональных экспрессий, адресованных сверстнику, стали появляться эмоционально окрашенные игровые действия, свойственные детям третьего года жизни. После формирующих занятий дети впервые стали обращаться друг к другу по имени и повторять действия сверстника. Наиболее располагающей к осуществлению игровых действий оказалась ситуация «чистого общения». В этой группе значительно возросло число субъектных действий и сократились действия со сверстником как с объектом.

В первой экспериментальной и в контрольной группах поведение детей, направленное на сверстника, почти не изменилось. Они по-прежнему в одиночку манипулировали с предметом, лишь изредка поглядывая на сверстника. Примерно половина их субъектных действий характеризовалась отрицательной направленностью: малыши недовольно смотрели в глаза ровеснику, настороженно замирали, сердито требовали у него игрушку, протестовали против всякого вмешательства в свою игру. Анализ поведения детей первой группы на занятиях показал, что на них каждый ребенок занимался в основном индивидуальной игрой с игрушками. Инициативные обращения детей друг к другу выражались в основном в обмене игрушками или в попытках отобрать их. Эмоционально окрашенные действия носили преимущественно негативный характер: малыши сердито отбирали игрушки друг у друга, замахивались один на другого. Чувствительность к инициативе сверстника также была слабой; она сводилась в основном к тому, что дети брали у сверстника предлагаемую игрушку. На просьбу ровесника дать игрушку дети либо не отвечали, либо отказывались ее выполнить.

Во второй экспериментальной группе на протяжении формирующих занятий неуклонно увеличивался интерес детей друг к другу. Несмотря на то, что индивидуальная игра по-прежнему занимала их, они с интересом рассматривали лицо и руки ровесника. Малыши радостно улыбались, наблюдая за игрой сверстника, смеялись над его необычными действиями. После 4—6-го занятия возникли эмоционально-окрашенные действия, адресованные сверстнику (игра «в прятки», «в козу» и т. п.). В результате между детьми возникали совместные игры, протекающие очень оживленно. Периоды индивидуальной игры сменялись эмоционально-практическим взаимодействием детей, и взрослому все реже приходилось организовывать контакты малышей. Характерно, что взрослый не обучал детей тем способам общения, которые они демонстрировали на занятиях. Он просто привлекал внимание детей к сверстнику, его достоинствам, стремился вызвать к нему интерес и сочувствие. В результате этого появились не только интерес к ровеснику и доброжелательное отношение к нему, но и специфические способы взаимодействия, характерные для общения детей более старшего возраста.

Таким образом, эксперименты по формированию общения между детьми показали, что переход детей к субъектному, собственно коммуникативному взаимодействию становится возможным в решающей степени благодаря взрослому. Именно взрослый помогает ребенку выделить сверстника и увидеть в нем такое же существо, как он сам. Наиболее эффективным путем для этого является организация субъектного взаимодействия детей. Интерес к игрушкам, свойственный детям этого возраста, мешает ребенку самому «увидеть» сверстника. Игрушка как бы закрывает человеческие качества другого ребенка. Открыть их ребенок может только с помощью взрослого.

**ИТОГИ**

Потребность в общении со сверстником складывается на протяжении раннего детства. Развитие потребности в общении со сверстником проходит ряд этапов. На втором году жизни у детей наблюдаются внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни — стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним. Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, характерными особенностями которого являются:

1) непосредственность, отсутствие предметного содержания;

2) раскованность, эмоциональная насыщенность;

3) ненормированность и нестандартность коммуникативных средств;

4) зеркальное отражение действий и движений партнера.

Дети демонстрируют и воспроизводят друг перед другом эмоционально-окрашенные игровые действия; общность действий и эмоциональных экспрессий дает им уверенность в себе и приносит яркие эмоциональные переживания. Через сверстника ребенок выделяет себя, осознает свои индивидуальные особенности. Решающая роль в процессе формирования общения со сверстником принадлежит взрослому. Наиболее эффективным путем воздействия взрослого на контакты детей является организация субъектного взаимодействия между ними.

**Вопросы**

1. Чем отличается отношение ребенка 1 года — 2 лет к сверстнику от его отношения к взрослому и к предмету?

2. Когда складывается потребность в общении со сверстником и каковы основные этапы ее становления?

3. В чем заключаются специфические особенности общения маленьких детей?

4. Каковы главные условия формирования потребности в общении со сверстником в раннем возрасте?

**Глава 6**

**ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ**

**Ситуативность как главная характеристика раннего возраста**

На протяжении всего раннего возраста поведение ребенка является ситуативным, зависящим от того, что происходит здесь и сейчас. Первым обратил внимание на эту особенность ребенка раннего возраста выдающийся немецкий психолог Курт Левин. В своих оригинальных экспериментах он показал, что поведение ребенка целиком определяется воспринимаемой ситуацией и неразрывно связано с ней. Он называл действия ребенка в ситуации «полевыми», т. е. определяемыми тем зрительным полем, в котором он сейчас находится. Левин предлагал рисовать «карту передвижения» ребенка по комнате и последовательность его действий в зависимости от того, какие предметы в этой комнате находятся. От каждого предмета для ребенка исходит как бы аффект, притягивающий или отталкивающий его. Каждый предмет «тянет» ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, отошел подальше и не касался его. По словам Левина, в раннем возрасте каждый предмет приобретает известный повелительный характер. Всякой вещи присущ какой-то аффект, настолько побудительный, что он приобретает для ребенка характер «принудительного» аффекта. Поэтому ребенок в этом возрасте находится как бы в силовом поле вещей и предметов, где на него постоянно действуют «магнитные» силы, притягивающие или отталкивающие его. У него нет равнодушного или отстраненного отношения к вещам. Как образно говорил К. Левин, лестница манит ребенка, чтобы он поднялся по ней, дверь — чтобы он закрыл и открыл ее, колокольчик — чтобы он в него позвонил, шарик — чтобы он покатил его и пр. Каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации какой-то притягивающей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность и соответствующим образом провоцирует его на действие. Эта фиксированность ребенка на окружающих предметах была названа своеобразным «предметным фетишизмом».

К. Левин описывал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до 2 лет задача сесть на предмет, находящийся вне поля его зрения. Так, ребенок никак не может сесть на камень, потому что как только он поворачивается к нему спиной, он теряет его из виду. Он пытается держаться за этот камень и поворачивается, не отрывая от него рук, но это плохо получается. Наконец, один ребенок выходит из затруднения своеобразным путем: он пригибается, смотрит между ногами так, чтобы, стоя спиной к камню, все же видеть его, и только тогда ему удается сесть. В другом случае экспериментатор сам кладет руку ребенка на камень и ребенок садится на собственную руку, потому что у него нет уверенности, что за частью камня, которая у него под рукой, есть камень в целом.

Аналогичные эксперименты Л. С. Славиной с более старшими детьми приводит Л. С. Выготский. Задачей этих экспериментов было выяснить, может ли ребенок сказать не то, что он видит перед собой, а как бы «отлететь» в своих словах от конкретной ситуации. Предварительно выяснялось, что дети без труда повторяют за взрослым простые фразы типа «Курица идет», «Собака бежит» и пр. Но сказать «Таня идет» тогда, когда Таня тут же перед глазами сидит, ни один ребенок не смог. Малышу было невозможно, глядя на сидящую Таню, произнести «Таня идет». То, что он видел, действовало на него гораздо сильнее, чем слова. Слова ребенка 2—3 лет не могут расходиться с действительностью. Поэтому в раннем возрасте дети совсем не могут обманывать. Только к концу этого периода появляется способность говорить не то, что есть не самом деле. Но до 3 лет ребенок не может говорить ни о чем другом, кроме того, что находится у него перед глазами, или о том, что звучит в его ушах.

Ситуативность характеризует не только поведение, но всю психическую жизнь ребенка. Память в раннем возрасте проявляется только при активном восприятии — в факте узнавания знакомых предметов или явлений. Впечатления младенческого и раннего возраста, как правило, не сохраняются в памяти человека, за исключением каких-то исключительных случаев или особо одаренных личностей (например, Л. Н. Толстого). Мышление в раннем возрасте проявляется исключительно как наглядно-действенное, как умение устанавливать связи между предметами в наглядной ситуации. Мыслить для маленького ребенка — не значит думать или вспоминать, а значит действовать здесь и сейчас с конкретными, воспринимаемыми предметами.

Эмоции и аффекты в этом возрасте тоже крайне ситуативны и преимущественно проявляются в момент сиюминутного восприятия объекта, вызывающего аффект. Ребенок может отчаянно заплакать из-за того, что на его глазах лопнул воздушный шарик, и столь же быстро успокоиться, если ему предложат другой. Он радуется новой игрушке, энергично бросает ее на пол и совершенно не боится ее сломать или потерять.

Что же обусловливает столь явную ситуативность поведения ребенка во всех сферах его психической жизни? Отвечая на этот вопрос, Л. С. Выготский в качестве главного объяснения выдвигает своеобразие сознания ребенка раннего возраста, суть которого заключается в единстве между сенсорными и моторными функциями: за каждым восприятием немедленно следует действие. Это единство сенсорного и моторного начала не возникает из простого условного рефлекса. В отличие от рефлекса, действие ребенка является не автоматическим, а аффективно окрашенным. Ребенок видит каждый предмет в разной аффективной окраске. Восприятие и чувствование еще не отделены друг от друга и представляют собой неразрывное единство, которое вызывает третий момент — непосредственное действие в ситуации. Именно притягательная сила вещей, аффективная заряженность каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка. В отличие от Пиаже, который в качестве начала сенсомоторного интеллекта рассматривал упражнение рефлексов, навыки и циркулярные реакции, Выготский полагал, что связь восприятия и действия осуществляется через аффект.

Именно аффективный характер восприятия и приводит к сенсомоторному единству. А. Н. Леонтьев объяснял ситуативность поведения маленького ребенка особым строением детской деятельности, когда между мотивами, побуждающими ребенка, еще не установились какие-либо отношения — все они равнозначны и рядоположенны. Вернее, соотношение мотивов устанавливается извне, независимо от самого ребенка, — большая или меньшая значимость того или иного мотива определяется биологическими потребностями малыша или воздействиями взрослого, которые направляют и организуют его поведение, или предметами, которые он воспринимает. Поведение и внутренняя жизнь ребенка еще не образуют устойчивой системы. Этим объясняется чрезвычайная впечатлительность малышей, их восприимчивость к окружающему. Маленького ребенка легко привлечь к чему-то, но столь же легко он переключается на что-то новое.

Таким образом, в раннем возрасте наблюдается совершенно особое отношение ребенка к действительности. Такого отношения еще нет в младенческом возрасте (во всяком случае в первой его половине): спеленутый ребенок может часами водить глазами, рассматривая окружающее. Нет этой особенности и в более старшем возрасте, когда дети привносят в ситуацию свой замысел и знание о других вещах, не находящихся здесь и сейчас непосредственно. Ситуативность поведения — специфическая особенность именно раннего возраста.

На протяжении раннего детства эта особенность постепенно преодолевается. Становление собственной речи ребенка, выполнение речевых инструкций взрослого, появление игровых замещений являются важными шагами по освобождению малыша от власти воспринимаемой ситуации. Это способствует овладению собой и своим поведением. Серьезные успехи ребенка в предметных действиях, речевом развитии, символической игре и других сферах его жизнедеятельности, достигнутые в период раннего детства, качественно изменяют все его поведение. Хотя роль взрослого по-прежнему остается ведущей, стремительно нарастают тенденция к самостоятельности, стремление действовать независимо от взрослых и без них. К концу раннего возраста это находит свое выражение в словах «Я сам», которые являются свидетельством кризиса трех лет.

**Основные феномены кризиса трех лет**

К трем годам у ребенка появляются и свои собственные желания, непосредственно не совпадающие с желаниями взрослых. В раннем возрасте между желаниями ребенка и взрослых не было особых расхождений. Если ребенок хотел чего-то недозволенного, взрослые быстро переключали его внимание на другой привлекательный предмет. К трем годам желания ребенка становятся определенными и устойчивыми, что подтверждается настойчивыми словами «Я хочу». Резко возросшее к концу раннего возраста стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, как в действиях, так и в желаниях ребенка, приводит к существенным осложнениям в отношениях ребенка и взрослого. Этот период в психологии получил название кризиса трех лет. Критическим этот возраст является потому, что на протяжении всего нескольких месяцев существенно меняются поведение ребенка и его отношения с окружающими людьми.

Л. С. Выготский описал следующие симптомы кризиса трех лет. Первый из них — негативизм. Это не просто непослушание или нежелание выполнять указания взрослого, а стремление все делать наоборот, вопреки просьбам или требованиям старших. При негативизме ребенок не делает что-то только потому, что его об этом попросили. Причем такое стремление часто наносит ущерб собственным интересам ребенка. Например, ребенок, который очень любит гулять, отказывается идти на прогулку, потому что ему предлагает это мама. Как только мама перестает уговаривать его, он настаивает: «Гулять! Гулять!»

При яркой форме негативизма ребенок отрицает все, что говорит ему взрослый. Он может настаивать, что сыр — это масло, синее — это зеленое, а лев — собака и пр. Но как только взрослый соглашается с ним, его «мнение» резко меняется на противоположное. Ребенок, действующий и говорящий вопреки взрослому, действует и говорит вопреки своим собственным ощущениям. Здесь поведение ребенка не только не зависит от воспринимаемых обстоятельств, но и противоречит очевидности. Это поведение вызвано не предметной ситуацией, а отношением к человеку. Ребенок действует наперекор своим желаниям и очевидности, чтобы выразить свое отношение к другому. Второй симптом кризиса трех лет — упрямство, которое следует отличать от настойчивости. Например, если ребенок хочет какой-нибудь предмет и настойчиво его добивается, это не упрямство. Но когда ребенок настаивает на своем не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он этого потребовал, это уже проявления упрямства. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением и ни за что не хочет отступать от него. Здесь снова можно наблюдать прямо противоположную картину ситуативности поведения и желаний ребенка 1—2 лет.

Третий симптом этого возраста — строптивость. Этот симптом является центральным для кризиса трех лет, поэтому иногда данный возраст называют возрастом строптивости. От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Протест ребенка направлен не против конкретного взрослого, а против образа жизни. Ребенок начинает отрицать все, что он спокойно делал раньше. Ему ничего не нравится, он не хочет идти с мамой за ручку, отказывается чистить зубы, надевать тапочки и пр. Он как бы бунтует против всего, с чем имел дело раньше. Четвертый симптом — своеволие. Ребенок все хочет делать сам, отказывается от помощи взрослых и добивается самостоятельности там, где еще мало что умеет.

Остальные три симптома встречаются реже и имеют второстепенное значение, хотя родители иногда отмечают их наличие у детей. Первый из них — бунт против окружающих. Ребенок как будто находится в состоянии жесткого конфликта с окружающими людьми, постоянно ссорится с ними, ведет себя очень агрессивно. Другой симптом — обесценивание ребенком личности близких. Так, малыш может начать обзывать мать или отца бранными словами, которых раньше никогда не употреблял. Точно так же он вдруг резко меняет отношение к своим игрушкам, замахивается на них, как будто они живые, отказывается играть с ними. И наконец, в семьях с единственным ребенком встречается стремление к деспотическому подавлению окружающих; вся семья должна удовлетворять любое желание ребенка, в противном случае взрослых ждут истерические приступы с битьем головой об пол, слезы, крики и пр. Если в семье несколько детей, этот симптом проявляется в ревности или в агрессивности к младшему ребенку, в требованиях постоянного внимания к себе. Вместе с тем ряд психологических наблюдений показывает, что далеко не всегда 3-летние дети обнаруживают столь острые негативные формы поведения или быстро их преодолевают. В то же время их личностное развитие происходит нормально. В этой связи М. И. Лисина предложила различать объективный и субъективный кризис. Субъективный кризис — это конкретная картина поведения ребенка и его отношений с близкими взрослыми, которая зависит от частных субъективных факторов. Объективный кризис — обязательный и закономерный этап развития личности ребенка, на котором появляются личностные новообразования. Внешне, по своей субъективной картине, он далеко не всегда сопровождается негативным поведением.

**Личностные новообразования в период кризиса трех лет**

Нетрудно видеть, что все описанные симптомы отражают существенные изменения в отношениях ребенка к близким взрослым и самому себе. Ребенок психологически отделяется от близких взрослых, с которыми раньше был неразрывно связан, противопоставляется им во всем. Собственное Я ребенка эмансипируется от взрослых и становится предметом его переживаний. Появляется чувство «Я сам», «Я хочу», «Я могу», «Я делаю». Характерно, что именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение «я» (до этого они говорили о себе в третьем лице: «Саша играет», «Катя хочет»). Д. Б. Эльконин определяет новообразование кризиса трех лет как личное действие и сознание «Я сам». Но собственное Я ребенка может выделяться и осознаваться, только отталкиваясь и противопоставляясь другому Я, отличному от его собственного. Отделение (и отдаление) себя от взрослого приводит к тому, что ребенок начинает по-другому видеть и воспринимать взрослого. Раньше ребенка интересовали прежде всего предметы, он сам был непосредственно поглощен своими предметными действиями и как бы совпадал с ними. Все его аффекты и желания лежали именно в этой сфере. Предметные действия закрывали фигуру взрослого и собственное Я ребенка. В кризисе трех лет, с отделением себя от своего действия и от взрослого, происходит новое открытие себя и взрослого. Взрослые с их отношением к ребенку как бы впервые возникают во внутреннем мире детской жизни. Из мира, ограниченного предметами, ребенок переходит в мир взрослых людей, где его Я занимает новое место. Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения. Л. И. Божович связывает новообразования кризиса трех лет с появлением «системы Я», в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного Я. Как следствие возникновения «системы Я» появляются другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление «быть хорошим». Появление этого стремления к концу третьего года жизни приводит к существенному усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, он хочет действовать по своему усмотрению, с другой — соответствовать требованиям значимых взрослых. Это усиливает амбивалентные тенденции в поведении, формируются новые отношения со взрослым.

В чем же заключается положительное значение новых отношений со взрослым? Этот вопрос был исследован в работе Т. В. Гуськовой (Ермоловой). В ходе наблюдений за детьми трехлетнего возраста отчетливо проявился весьма своеобразный комплекс поведения. Во-первых, стремление к достижению результата своей деятельности: дети не просто манипулируют предметами, но настойчиво ищут нужный способ решения задачи. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного — дети не меняют своих намерений и конечной цели. Во-вторых, достигнув желаемого, они стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к их результату вызывает аффективные переживания. В-третьих, у детей наблюдается обостренное чувство собственного достоинства, которое выражается в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию их достижений, эмоциональных вспышках по пустякам, бахвальстве и преувеличении собственных успехов.

Описанный поведенческий комплекс был назван «гордостью за достижения». Этот комплекс охватывает одновременно три главных сферы отношений ребенка — к предметному миру, другим людям и самому себе. В работе Т. В. Ермоловой было выдвинуто предположение о том, что «гордость за достижения» является поведенческим коррелятом главного личностного новообразования кризиса трех лет. Суть этого новообразования состоит в том, что ребенок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми. Для проверки этого предположения был проведен эксперимент, в котором детям предлагались разнообразные задачи (собрать сложную пирамидку-собачку, построить грузовичок или домик из деталей конструктора и пр.), а взрослый оценивал достигнутые ими результаты. В экспериментах принимали участие дети трех возрастных групп: от 2 лет 6 месяцев до 2 лет 10 месяцев; от 2 лет 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев и от 3 лет 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев. При проведении экспериментов фиксировались показатели предметной деятельности детей (принятие и понимание задачи, настойчивость, включенность, самостоятельность) и показатели отношения к взрослому (поиск оценки взрослого, отношение к этой оценке, оценка своего результата). Результаты эксперимента показали, что, несмотря на небольшой возрастной интервал (всего 4—5 месяцев), между младшей и средней возрастными группами наблюдаются статистически значимые различия. Показатели настойчивости, самостоятельности и реакции на оценку взрослого увеличиваются примерно вдвое. При переходе от средней к старшей группе темпы изменений снижаются (все эти показатели возрастают всего в 1,2 раза).

Материалы данного исследования показали, что в 3-летнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым — необходимым моментом ее исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения, преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. Возрастает и активность детей в поиске оценки взрослого. Итак, данные, полученные в этом исследовании, показывают, что в период кризиса трех лет возникает личностное новообразование, проявляющее себя в форме гордости за достижения.

Оно интегрирует сложившееся у детей на протяжении раннего детства предметное отношение к действительности, взрослому как к образцу и отношение к себе, опосредованное своим достижением. У ребенка появляется новое видение мира и себя в нем. Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает материальную проекцию своего Я, которое теперь может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения. Предметный мир становится для ребенка не только миром практического действия и познания, но сферой, где он пробует свои возможности, реализует и утверждает себя. Поэтому каждый результат деятельности является и утверждением своего Я, которое должно быть оценено не вообще, а через его конкретное, материальное воплощение, т. е. через его достижения в предметной деятельности. Главный источник такой оценки — взрослый. Поэтому малыш начинает с особым пристрастием воспринимать отношение взрослого, искать и требовать признания своих достижений и тем самым утверждать себя. Одобрение и похвала взрослого рождают чувство гордости и собственного достоинства. Признание окружающих перестраивает чувства ребенка, испытываемые при достижении результата: из радости или огорчения оттого, что что-то получилось или не получилось, эти чувства превращаются в переживания успеха или неуспеха. Он сам начинает смотреть на себя глазами другого — взрослого. Ведь успех (или неуспех) — это всегда результат, замеченный и оцененный кем-то, это признание или непризнание в чьих-то глазах, перед лицом кого-то другого. Когда ребенок переживает успех, он представляет, как его достижения будут оценены другими. Переживание таких чувств, как гордость, стыд, уверенность или неуверенность в себе, свидетельствует о том, что ребенок присвоил (интериоризировал) отношение других людей к себе. Это «чужое» отношение стало его собственным достоянием и собственным отношением к себе. Новое видение Я через призму своих достижений кладет начало бурному развитию детского самосознания. Я ребенка, «опредмечиваясь» в результате деятельности, предстает перед ним как объект, не совпадающий с ним. А это значит, что ребенок уже способен осуществить элементарную рефлексию, которая разворачивается не во внутреннем, идеальном плане как акт самоанализа, но имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими людьми. Становление такой «системы Я», где точкой отсчета является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.

**ИТОГИ**

Главной возрастной особенностью раннего возраста является ситуативность, которая заключается в зависимости поведения и психики ребенка от воспринимаемой ситуации. Ситуативность связана с аффективным характером восприятия детей раннего возраста.

К трем годам резко возрастает стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, что находит свое выражение в кризисе трех лет. Основными симптомами этого кризиса являются негативизм, упрямство, строптивость и своеволие ребенка, бунт против окружающих. За этими негативными симптомами стоят личностные новообразования: «система Я», личное действие, сознание «Я сам», чувство гордости за свои достижения. Новое видение себя через призму своих достижений кладет начало бурному росту самосознания: Я ребенка, «опредмечиваясь» в результатах своей деятельности, предстает как объект, не совпадающий с ним. Ребенок становится способным осуществить элементарную рефлексию, которая разворачивается не во внутреннем плане, а имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения, т. е. элементарной самооценки. Становление «системы Я» и самооценки знаменует переход к новому этапу развития — дошкольному детству.

**Вопросы**

1. В чем заключается ситуативность поведения ребенка раннего возраста?

2. Назовите основные симптомы кризиса трех лет.

3. Какие личностные новообразования возникают в этот период?

4. Что нового появляется в предметной деятельности ребенка после трех лет?