



0+

**А. Малышевский**

**ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА И СОДЕРЖАНИЕ  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

А. Ф. Малышевский

**Психология детства и содержание  
дошкольного образования**

«ЛитРес: Самиздат»

2021

**Мальшевский А. Ф.**

Психология детства и содержание дошкольного образования /  
А. Ф. Мальшевский — «ЛитРес: Самиздат», 2021

ISBN 978-5-532-98860-6

Адресована широкому кругу читателей: специалистам в области возрастной психологии, работникам ДОУ, будущим педагогам и психологам, родителям с детьми от 0 до 7 лет. Для профессионалов — это пособие по формированию целостной образовательной системы, основанной на принципах культурно-исторической психологии. Для начинающих — практикум по развитию телесных, психических и духовных сущностей ребенка. Для взрослых — «погружение» в мир детства, дающее возможность лучше понять себя и собственных детей. Для малышей — речевое и художественно-изобразительное «путешествие» в мифологию русского фольклора.

ISBN 978-5-532-98860-6

© Мальшевский А. Ф., 2021

© ЛитРес: Самиздат, 2021

# Содержание

Предисловие	6
Глава I. Психология детства	18
§ 1. Психофизическое и социокультурное развитие ребенка	18
Конец ознакомительного фрагмента.	24

## **А. Малышевский**

# **Психология детства и содержание дошкольного образования**

*В толках, время от времени поднимающихся у нас и на Западе о средней школе, всегда бывает слышен один лозунг: переменить трафаретку! «Школа с двумя древними языками», «школа с одним древним языком», «латинский язык начиная с четвертого класса», «тот же язык, один, но с первого класса»; «увеличить преподавание истории», «ввести в программу естественные науки», и ничего еще, ничего другого мы не услышим. Для всех представляется, что секрет улучшения школы состоит в отыскании наилучшей трафаретки; никому не приходит на ум поднять вопрос о существовании самой трафаретки, выбивающей штемпель «общительности» на ребенке, после чего он оказывается негодным или малогодным к какому-нибудь употреблению...*

*Дайте нам просвещенного, образованного человека, дайте нам человека не на словах гуманного – вот чего мы днем с огнем не можем отыскать; а уж будет ли он инженер, чиновник, учитель – это второстепенно.*

**Василий Розанов. Сумерки просвещения**

## Предисловие

*Для чего нам серебро,  
Золото, камни эти?  
Все – ничтожно,  
Всех сокровищ  
Драгоценней сердцу дети!*

**Ямануэ Окура**

*От меня до пятилетнего – один шаг; от пятилетнего до  
новорожденного – дистанция огромного размера.*

**Л. Н. Толстой**

Детство. Что включает в себя этот период жизни человека? Какие особенности развития можно отнести к детскому возрасту? Есть ли здесь какие-то закономерности? Ответы на эти и многие другие вопросы безусловно лежат в плоскости *оснований*. Это связано с тем, что любая периодизация жизненного пути наталкивается на многомерность возрастных свойств и критериев их оценки, каждые из которых носят принципиальный характер.

Детство – это время зримого физического (в смысле анатомии и физиологии) развития человека. У ребенка, что называется, не по дням, а по часам увеличивается рост, вес, совершенствуются пропорции тела, строение и работа нервной системы, изменяются отправления желез внутренней секреции. Вот он едва поднимает головку, через два месяца уже сидит и играет с погремушкой, а еще через несколько месяцев делает первые шаги и так далее, и так далее. В этих жизненно необходимых проявлениях, представляющих собой естественные природные явления, кроется связь человеческого рода с общим процессом исторического развития мира организмов – филогенезом, проявляющим себя тем или иным способом в их индивидуальном развитии – онтогенезе.

В этой связи детство предстает как некий подготовительный этап жизнедеятельности. Достаточно вспомнить, что представляет собой новорожденный. Это совершенно беспомощное существо, неспособное прожить и нескольких дней без систематического ухода, не имеющее возможности ни передвигаться, ни отыскивать пищу.

Однако реальная биография, жизненный путь ребенка, значительно богаче и шире онтогенеза, так как включает в себя историю *формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения*<sup>1</sup>. Здесь налицо взаимодействие двух рядов развития, которые Л. С. Выготский назвал натуральным – *развитие организма* и социальным – *приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова*; разграничить их можно только в абстракции<sup>2</sup>. Не случайно, что в *психологии личности* прочно утвердилась мысль о том, что развитие человека идет от социального мира сообщества к миру индивида, представляя собой не *онтогенез*, а *социогенез*.

Понимая всю сложность выделения общих закономерностей типологического развития человека, мы видим необходимость в разграничении терминологии. Последнее особенно важно при междисциплинарном характере анализа и оценки процесса. Мы склонны считать, что *онтогенез* подразумевается лишь терминами, в которых описываются возрастные процессы

---

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969. С. 103.

<sup>2</sup> См.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 51.

(рост, созревание и т. п.), уходящие своими корнями в биологию. Для определения же пути, которым люди приобретают опыт и осваивают установки, соответствующие их социальному статусу, более подходит термин *социогенез*, выражающий культурно-историческое становление индивидуальности личности. Ведь люди почти не имеют врожденных моделей поведения. Но они в гораздо большей мере, чем любое животное, наделены способностью усваивать сложные навыки. В этой связи уникальную личность создает взаимодействие таких факторов, как физические черты человека, окружающая среда, индивидуальный опыт и культура. Значение последнего фактора непреходяще. Ведь культура не приобретается биологическим путем, каждое поколение воспроизводит ее и передает следующему поколению. Этот процесс является основой социализации. Смеем предположить, что актуализация термина *социогенез* – это не только и не столько потребность в разведении понятий посредством их уточнения, это потребность в активизации научной разработки проблемы *социогенеза личности*. В противном случае, как верно заметил А. Г. Асмолов, *без детального анализа закономерностей развития личности в различные исторические эпохи и в различных культурах данной эпохи само представление о социальном мире общества как бы застывает, превращается в нечто вечное и неизменное*<sup>3</sup>. Тем более что у проблемы, на наш взгляд, имеется хороший научный задел и в социологии, и в культурологии, и в психологии.

И простые жизненные наблюдения, и собственный жизненный опыт каждого взрослого человека свидетельствуют: да, ребенок чувствует и мыслит не так как взрослый. Чувства малыша могут быть *сильными*, но чаще всего они *не стойки*. То, к чему он сегодня привязан, завтра может быть забыто. Ребенку недоступны отвлеченные рассуждения взрослого. Малыш не в состоянии *организовать* себя. Но существует то, что вызывает у каждого родителя чувство умиления, переходящее в нескрываемый восторг, – темпы вхождения ребенка в социальную среду и интеграции в ней, характер его психической деятельности. Сегодня ребенок не похож на вчерашнего, а завтра не будет похож на сегодняшнего. Вот он издает нечленораздельные звуки. Через месяц-другой мы слышим детский лепет. Проходят дни, и ребенок начинает свое неизменное *мама-ма, ба-ба-ба*. Еще не прошли волнения близких от услышанного, еще не улеглись споры о том, кого ребенок назвал первым, малыш начинает произносить уже и *мама*, и *папа*, и *дай-дай*, и *на*.

Ребенок в трехлетнем возрасте – это уже человек со своим особым внутренним миром, с собственными желаниями, привычками, вкусами, нередко упорно *утверждающий* и *отстаивающий* свою самостоятельность. Он свободно ориентируется в пространстве необходимых ему вещей, владеет способами *употребления* одежды, посуды, мебели и т. д. Трехлетний ребенок владеет речью; знает более 1000 слов и произносит грамматически связные предложения.

Так, если годовалый малыш в основном манипулирует предметами – стучит, трясет чем-то, громоздит одну игрушку на другую, то к пяти-шести годам ребенок свободно занимается конструированием, возводя сложные здания из кубиков, рисует, лепит, *воссоздает* в играх события окружающей жизни, сюжеты любимых сказок. Если дети второго-третьего года жизни еще не в состоянии наметить в уме план своих действий и способны решать возникающие перед ними задачи только в процессе самого манипулирования предметами, то через два-три года они могут уже заранее *придумать* и *согласовать* между собой определенный сюжет игры, распределить роли, игровой материал, что свидетельствует о переходе мышления *в действию* к мышлению *в уме*, которое, в свою очередь, начинает направлять и регулировать практические действия. Если поведение ребенка в раннем детстве побуждается кратковременными, импульсивными желаниями, зависит от обстоятельств, то совсем другое дело дошкольник. Его

<sup>3</sup> Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. С. 494.

поступки определяются уже не отдельными *желаниями и побуждениями*, а целой системой мотивов, он способен поступать осознанно, подчинять одни побуждения другим.

Ребенок в шестилетнем и тем более семилетнем возрасте – это уже *член общества* с широкой гаммой поступков, многообразием взаимоотношений и полнотой переживаний. Он согласовывает свои действия с действиями сверстников, оценивает свои поступки и поступки других людей. Ребенок теперь способен не только выполнять весьма сложные действия, но самостоятельно воплощать свои замыслы в привычных для него видах деятельности. Его восприятие, память, мышление начали приобретать *произвольность, управляемость*: появилась возможность слушать, рассматривать, запоминать, обдумывать не только то, что само по себе интересно, но и то, что нужно понять, усвоить ради достижения той или иной цели<sup>4</sup>.

Обратимся к более детальному рассмотрению возрастных новообразований. Так, **первый год жизни ребенка** характеризуется формированием движений, ведущих к достижению цели: перемещение тела в пространстве, хватание и удержание предметов. Вместе с развитием *произвольности* у ребенка происходит и эмоциональное развитие: появляется так называемая *социальная улыбка*, призывающая взрослого к ответной реакции; формируется *чувство доверия к миру*. В познавательном развитии ребенок первого года жизни достигает следующих результатов: ориентируется в элементарных свойствах окружающей среды; начинает улавливать значение отдельных обращенных к нему слов, выделяет наиболее близких людей; у него появляются элементы различения между ощущениями, исходящими от собственного тела и извне, складываются начальные формы предметного восприятия и *наглядно-действенного мышления*.

За два последующих года жизни (**от 1 до 3 лет**) ребенок осваивает физические свойства вещей, овладевает способами их перемещения в пространстве, начинает координировать свои действия и управлять собственным поведением. Последнее, в основном в ответ на указания взрослого. Ребенок достаточно свободно ориентируется в предметном мире людей, где каждая вещь что-то означает и для чего-то предназначена, формируется *наглядно-образное мышление*. У него возникает *чувство автономии и личной ценности* (самоуважения), любви к близким взрослым. Он уже *проводит* различия между людьми, занимающими определенное место в его жизни (*свои и чужие*), осваивает *собственное* имя; формирует представление о *территории* собственного я (в контексте *моё*).

В возрасте **от 3 до 7 лет** у ребенка формируются приемы саморегуляции: *познавательной* (в частности, воображаемое преобразование действительности), *собственно волевой* (инициатива, способность заставить себя сделать неинтересное) и *эмоциональной* (выражение своих чувств); он в состоянии уже *противостоять* воле другого человека. Обнаруживаются способности к отождествлению себя с другими, что порождает в нем способность к обособлению от других. Проявляются чувства ответственности, справедливости, привязанности и т. п. Возникает обобщение собственных переживаний, эмоциональное предвосхищение результатов чужих и своих поступков. Зарождаются оценка и самооценка. Ребенок оказывается способным к *надситуативному* (выходящему за рамки исходных требований) поведению, получает возможность самостоятельно строить образ будущего результата продуктивного действия. У него складываются представления о различных сторонах каждой из сфер его деятельности. Формируются основы символической функции сознания.

---

<sup>4</sup> См.: Мухина В. С. Психология дошкольника / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1975; Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. М., 1974; Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и Я. З. Неверович. М., 1965; Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 1960 и др.

К сожалению, возрастные новообразования, связанные с социально-психическим развитием ребенка, стали *психолого-педагогическим трафаретом*, положенным в основание *стандартизации государственного дошкольного образования* в Российской Федерации – *определителем* его эффективности. Главный принцип обучения и воспитания детей, согласно *официальной* позиции, может быть сформулирован следующим образом: *если ребенок может, то он и должен*. Что же *должен* ребенок к концу дошкольного возраста: ***владеть культурой познания*** (владеть представлениями о живом и неживом, о причине и следствии, о пространстве и времени, об искусственном и природном, о красивом и безобразном, о реальном и воображаемом, о добре и зле, о своем и чужом, о правде и лжи, о справедливости и несправедливости, о желаемом и возможном, о том, что значит думать, предполагать, знать и т. д.), ***владеть деятельно-практическим способом отношения к миру*** (владеть основами целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля и оценки результатов деятельности и их последствий), ***владеть культурой чувств*** (владеть социально заданными формами эмоциональных переживаний и проявлений). У ребенка *должны* быть сформированы ***ценностные основы отношения к действительности***: стремление бережно относиться к природной среде, сохранять и умножать, по мере своих сил, богатство природы (*начала экологического сознания*); потребность в новых знаниях, творческом отношении к делу, сопереживании красоте и совершенству созданных человеком вещей, творении искусства и т. д. (*начала духовности как свойства сознания*); интерес к окружающим и событиям общественной жизни, налаживанию взаимосвязей со сверстниками и т. д. (*начала нравственного сознания*); осознание себя и своего места в мире (*начала самосознания личности*).

Таким образом, согласно *узаконенной* образовательной доктрине к семи годам у ребенка *должны быть* (?) сформированы предпосылки для успешного перехода на следующую ступень образования. Детская любознательность *даст* (?) интерес к учению; познавательные способности *послужат* (?) основой теоретического мышления; умение общаться со взрослыми и сверстниками *обусловит* (?) учебное сотрудничество; развитая произвольность *позволит* (?) преодолеть трудности при решении учебных задач; владение элементами специальных языков, характерных для отдельных видов деятельности, *станет* (?) основой усвоения различных предметов в школе (музыка, математика и т. п.). И все это на фоне разговора о *самоценности проживания* эпохи детства ребенком и *личностно-ориентированной* модели общения, которые *должны* (?) содействовать становлению ребенка как личности.

Провозгласив *приоритет систематического обучения и воспитания детей*, проведения с ними *планомерной педагогической работы*, основанной на своего рода *заданностях* социально-психологического развития, чиновники от образования и образовательный менеджмент не *озаботились* поиском ответа на основополагающий вопрос: *в чем заключается тайна бытия для ребенка на каждом этапе его жизненного пути?* – оставив педагогику *худосочной и бессильной*<sup>5</sup>, а школьное дело без *подлинной* (!!) мотивации учения, *адекватного* (!!) содержания образования и *значимых* (!!) методов обучения.

На самом деле, социально-психические характеристики определенных этапов развития ребенка позволяют говорить лишь о том, что он переживает определенные стадии своего культурного развития, каждая из которых характеризуется различным отношением к внешнему миру, различным характером пользования объемами и различными формами изобретения и употребления отдельных культурных приемов, будь то какая-либо система, выработанная в процессе развития культуры, или прием, изобретенный в течение роста и приспособления к окружающей действительности...

<sup>5</sup> См.: Шадриков В. Д. Духовные способности. М., 1998. С. 158–163.

В определении стадий культурного развития ребенка можно использовать, как минимум, три термина – *время жизни* (I), *жизненный цикл* (II) и *жизненный путь* (III).

**Время жизни** (протяженность, пространство жизни) – это последовательность временных интервалов психического развития ребенка, характеризующихся онтогенетическими (связанными с возрастом), поведенческими изменениями; соотнесение биологического возраста ребенка (возможности, открывающиеся перед индивидом вследствие развития его организма), его психического (характер сенсомоторной, умственной и тому подобной деятельности) и социального возраста (набор ролевых характеристик, производных от возрастного разделения труда и социальной структуры общества); педагогическая возрастная периодизация, типы воспитательно-образовательных учреждений и задачи воспитания детей в разные возрастные периоды:

- 1–2-ой годы жизни ребенка (возраст) – ранний возраст (период);
- 3-й год... – младший дошкольный возраст;
- 4–5-й годы... – средний дошкольный возраст;
- 6–7-й годы... – старший дошкольный возраст;
- 8–11-й годы... – младший школьный возраст;
- 12–15-й годы... – средний школьный возраст;
- 16–18-й годы... – старший школьный возраст.

Определение *времени жизни* ребенка имеет явное социальное происхождение и несет в себе неоднозначные культурно-психологические последствия, связанные с многообразием теорий развития личности ребенка и его социализации<sup>6</sup>, раскрывающих механизм усвоения общественно-исторического опыта, перехода совместных внешних действий во внутренние.

Так, французскими психологами Пьером Жане, Жаном Пиаже, Анри Баллоном для объяснения в психоанализе перехода структуры межиндивидуальных отношений внутрь психики и формирования бессознательного (индивидуального или коллективного), которое в свою очередь определяет внутренний план сознания, было введено понятие *интериоризация*.

*Интерпретация социальной среды* в соответствии с канонами психоанализа как внешней, чуждой по отношению к ребенку силы, принуждающей его принимать чужие схемы мысли, стала обоснованием социологической теории Э. Дюргейма. Дюргейм исходил из факта тесной связи человек и общества, которая по отношению к индивиду является принудительной; разделение труда ввергает человека в неподвластное ему сплетение причин и следствий; отдельная личность поглощается личностью коллективной – *экстериоризация*.

Против подобной смеси психоанализа и социальных теорий в концепции социализации выступил Л. С. Выготский. По Выготскому, становление подлинно человеческой формы психики происходит благодаря освоению индивидом *человеческих ценностей*...

Ч. Х. Кули считал, что личность ребенка формируется на основе того множества взаимодействий, которые у него имеются с окружающими (особенно взрослыми) людьми. В процессе этих *интеракций* ребенок создаст свое *зеркальное я*, состоящее из того, как его воспринимают, как, по его мнению, реагируют на него, и из того, как он, в свою очередь, отвечает на воспринятую им реакцию.

По мнению Дж. Г. Мида, процесс формирования личности ребенка включает три различные стадии. Первая – *имитация*. На этой стадии дети копируют поведение взрослых, не понимая его. Затем следует *игровая* стадия, когда дети понимают поведение как исполнение определенных ролей. Переход от одной роли к другой развивает у детей способность придавать

---

<sup>6</sup> См.: Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. С. 46–49.

своим мыслям и действиям такой смысл, какой придают им другие члены общества, – это следующий важный шаг в процессе создания своего *я*. Третий этап, по Миду, стадия коллективных игр, когда дети учатся осознавать ожидания не только одного человека, но и всей группы. На этой стадии ребенком приобретает чувство социальной идентичности.

Теория развития личности ребенка, разработанная З. Фрейдом, в какой-то мере противоположна концепции Мида, поскольку основывается на убеждении, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Стадии развития личности – это стадии сексуального развития. Период детства – это составная часть латентного периода, когда девочки и мальчики еще не обеспокоены проблемой половой близости. В самом начале жизни ребенка эрогенной зоной является рот. Вся энергия младенца направлена на то, чтобы получить удовлетворение через рот – не только от приема пищи, но и от процесса сосания как такового. Данный период в жизни малыша Фрейд назвал *оральной стадией*. На второй или *анальной*, стадии главной эрогенной зоной становится задний проход. В это время дети стремятся к самостоятельности, а родители стараются приучить их проситься на горшок. В этот период большое значение приобретает умение контролировать процессы экскреции. Третья стадия названа *фаллической*. На этой стадии главным источником удовольствия для ребенка является пенис или клитор. Именно в этот период, как считает Фрейд, начинают проявляться различия мальчиков и девочек. Мальчики вступают в так называемую *эдипову* стадию – подсознательно они мечтают занять место своего отца рядом с матерью; девочки же осознают, что у них отсутствует пенис, поэтому они чувствуют себя неполноценными по сравнению с мальчиками.

Теорией развития личности ребенка занимался и Ж. Пиаже – автор теории развития познания, согласно которой на каждой стадии когнитивного развития у ребенка формируются новые навыки, определяющие пределы того, чему на данной стадии его можно научить. Дети проходят эти стадии в определенной последовательности, хотя необязательно с одинаковой скоростью и результатами. Первый период, от рождения до пяти лет, называется *сенсомоторной стадией*. В это время у детей формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов окружающего мира. До этой стадии им, по всей вероятности, кажется, что предмет перестает существовать, когда они на него не смотрят. Второй период, от двух до семи лет, называется *предоперациональной стадией*. В это время дети учатся различать символы и их значения. В начале данной стадии дети, например, расстраиваются, если кто-то разрушает построенный ими замок из песка, символизирующий их собственный дом. В конце этапа дети понимают разницу между символами и предметами, которые они обозначают.

Еще один подход разработал Л. Колберг, придававший большое значение нравственному развитию детей. Колберг выделил шесть стадий нравственного развития личности ребенка: две первые стадии относятся к детям, которые еще не усвоили понятий о *хорошем* и *плохом*. Они стремятся избежать *наказания* (первая стадия) или заслужить *поощрения* (вторая стадия). На третьей – дети уже осознают мнения взрослых и стремятся действовать так, чтобы завоевать их *одобрение*. На четвертой стадии у детей начинают формироваться собственные понятия о *хорошем* и *плохом*; они начинают примерять разные интересы. На пятой стадии дети осмысливают возможные противоречия между различными *требованиями* и *оценками* поведения. На шестой – у детей формируются собственные поведенческие требования.

Согласно Э. Эриксону, личность ребенка на своем жизненном пути проходит определенные стадии развития, связанные с преодолением определенных кризисов. 1. *Доверие – недоверие* (грудной возраст). Когда младенца кормят грудью, ласкают, меняют ему пеленки, он узнает, в какой мере будут удовлетворены его основные потребности. Если дети чувствуют себя в достаточной безопасности и больше не плачут, когда уходят те, кто о них заботится, можно считать, что они преодолели первый кризис в своей жизни. Однако в некоторой степени недоверие к окружающим может сохраняться, ведь часто кризис разрешается не полностью. 2. *Автономия – стыд и сомнение* (1–2 года). Ребенок учится говорить и бегать не падая. Расши-

ряются его знания об окружающем мире. Именно в этот период особенно ярко проявляются стремление детей к самостоятельности и неповиновение авторитету. Именно на данном этапе родители обычно стараются приучить ребенка садиться на горшок. Когда ребенку предъявляют слишком много требований в такой интимной сфере, он испытывает глубокое чувство стыда и собственной неполноценности; тем самым подрываются его стремление к самостоятельности и умение ориентироваться в окружающем мире. 3. *Инициатива – чувство вины* (3–5 лет). В этот период у детей наблюдаются подвижность, любознательность, работа фантазии. Ярко проявляются дух соперничества и осознание различий между мальчиками и девочками. В результате ребенок конфликтует с окружающими по поводу того, как далеко может заходить его инициатива в демонстрации своих новых способностей. 4. *Трудолюбие – неполноценность* (6–7 лет). Дети учатся выполнять индивидуальные задания; начинают проявлять интерес к реальным жизненным ролям. Однако на данном этапе главное значение имеет развитие их уверенности в себе и компетентности.

Формирование внутренней структуры психики ребенка, его социокультурное становление – результат сложного переплетения *траекторий* индивидуального социально-психического развития, складывающихся в определенный *жизненный цикл*.

ПЕРВЫЙ ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ представлен четырьмя психологическими механизмами: *имитация, идентификация, чувства стыда и вины*.

Под *имитацией* понимается осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения.

*Идентификация* – это уже способ усвоения детьми поведения взрослых, их установок и ценностей как своих собственных. Дети воспринимают особенности личности родителей, а также других людей, с которыми тесно связаны.

*Имитацию и идентификацию* можно отнести к позитивным механизмам, так как они способствуют формированию определенного поведения. *Стыд и вина* представляют собой негативные механизмы, поскольку они запрещают определенное поведение или подавляют его.

ВТОРОЙ ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ представляет собой процесс вхождения ребенка в социальную среду и интеграцию в ней. Это, в отличие от общих психологических механизмов, уже *фазовые образования*.

*Адаптация* предполагает усвоение ребенком действующих в социальной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Ребенок, входя в социальную общность, не сможет проявить себя как личность раньше, чем он освоит действующие в данном обществе нормы и овладеет определенными приемами и средствами деятельности. Так у него происходит реализация объективной необходимости *быть таким, как все*.

*Индивидуализация* порождается обостряющимся противоречием между достигнутым ребенком результатом адаптации: тем, что он стал *таким, как все*, и неудовлетворимой при этом потребностью в индивидуализации. Ребенок начинает искать способы и средства для выражения своей индивидуальности, для трансляции ее в социальной общности.

При *интеграции* происходит взаимная трансформация личности и социальной общности: ребенок сохраняет лишь те индивидуальные черты, которые отвечают необходимости и потребностям его социального развития.

Каждая *фаза* развития ребенка выступает как момент его личностного становления. Если ему не удастся преодолеть трудности *адаптации*, то у него могут складываться качества конформности, безынициативности, могут появиться робость, неуверенность в себе, что приводит к серьезной личностной деформации. Если он преодолел фазу адаптации и начинает во второй фазе социализации предъявлять такие свои индивидуальные отличия, которые социальная общность отвергает как не соответствующие ее потребностям, то это может привести к развитию у него негативизма, агрессивности, подозрительности, неадекватной повышенной

самооценки. Если же ребенок успешно проходит фазу *интеграции*, то у него формируется развитое коллективистское самоопределение.

При этом надо иметь в виду, что ребенок оказывается последовательно и параллельно включен в общности, различающиеся по своим социально-психологическим характеристикам. Ситуации успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции для него могут многократно воспроизводиться. Все это служит основанием социально-психических кризисов, в той или иной мере переживаемых ребенком, но и условием проявления устойчивой структуры его личности.

**ТРЕТИЙ ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ** – это грани социально-психического развития личности, ее смысложизненные новообразования, определяющие внутренний *план сознания* ребенка как личности:

*интимитация* – переход ребенка от состояния *МЫ* к состоянию *Я*;

*самоопределение* – осознание индивидом своих интересов и деятельное отношение к различным ситуациям;

*самосознание* – понимание индивидом себя и осознание мира, в котором он живет, а также согласование своих действий с внешними обстоятельствами и внутренними побудительными мотивами, сохраняющими собственное достоинство.

**Жизненный цикл** – это возможность понимания *самодостаточности* и *самоценности* психического развития ребенка:

1. *новорожденность* (0–1 месяц):

1.1. развитие организма – физиологические отправления, оральная стадия развития;

1.2. социальная ситуация – взрослый > ребенок;

1.3. ведущая деятельность – эмоциональное обращение;

1.4. личностное новообразование – способность активно бодрствовать, перцептивная память (копирование поведения, избегание наказания, доверие – недоверие, сенсомоторность);

2. *младенчество* (1 месяц – 1 год):

2.1. развитие организма – ползание и т. п., оральная стадия развития;

2.2. социальная ситуация – взрослый > ребенок;

2.3. ведущая деятельность – эмоциональное обращение;

2.4. личностное новообразование – способность активно бодрствовать, перцептивная память (копирование поведения, избегание наказания, доверие – недоверие, сенсомоторность);

3. *раннее детство* (2–3-й годы):

3.1. развитие организма – хождение / бегание и т. п., анальная стадия развития;

3.2. социальная ситуация – взрослый > ребенок;

3.3. ведущая деятельность – предметно-манипулятивная;

3.4. личностное новообразование – потребность в ориентировке, речь, система *я* (копирование поведения, наказание / поощрение, автономия – стыд и сомнение, сенсомоторность / предоперациональность);

4. *дошкольное детство* (3–7-й годы):

4.1. развитие организма – двигательная активность, фаллическая стадия развития;

4.2. социальная ситуация – взрослый > ребенок;

4.3. ведущая деятельность – сюжетно-ролевая игра;

4.4. личностное новообразование – внутренняя позиция, соподчинение мотивов (исполнение роли, осознание мнения других, инициатива – чувство вины, предоперациональность);

5. *младшее школьное детство* (7–11-й годы):

5.1. развитие организма – двигательная активность, латентная стадия развития;

5.2. социальная ситуация – сверстники > ребенок;

5.3. ведущая деятельность – учение;

5.4. личностное новообразование – произвольное целеполагание (исполнение роли, осознание правил поведения, трудолюбие – неполноценность, конкретные мыслительные операции);

6. *младший подростковый возраст* (11–15-й годы):

6.1. развитие организма – двигательная активность, генитальная стадия развития;

6.2. социальная ситуация – младший подросток > сверстники;

6.3. ведущая деятельность – интимно-личностное общение;

6.4. личностное новообразование – способность к идентификации (осознание социальных ожиданий, различение нравственных убеждений, индивидуальность – ролевая диффузия, формальные мыслительные операции);

7. *старший подростковый возраст / ранняя юность* (15–17-й годы):

7.1. развитие организма – двигательная активность, генитальная стадия развития;

7.2. социальная ситуация – старший подросток > сверстники;

7.3. ведущая деятельность – интимно-личностное общение, учебно-профессиональная;

7.4. личностное новообразование – чувство одиночества / первая любовь (осознание социальных ожиданий, собственное этическое чувство, интимность – одиночество, формальные мыслительные операции).

Психическое развитие детей происходит неравномерно. В нем наблюдаются периоды относительно медленных, постепенных изменений, когда ребенок на протяжении длительного времени сохраняет одни и те же основные черты психического облика, и периоды гораздо более резких, скачкообразных изменений, связанных с отмиранием, исчезновением старых и появлением новых психических черт, подчас делающих ребенка буквально неузнаваемым для окружающих. Эти скачкообразные периоды есть не что иное, как периоды кризисного развития:

*младенчество* – мотивационно-потребительская сфера личности – кризис новорожденности (промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни);

*ранний возраст* – мотивационно-потребительская сфера личности – кризис 1-го года (отделение ребенком себя от взрослого):

*дошкольный возраст* – мотивационно-потребительская сфера личности – кризис 3-х лет (переход от раннего детства к дошкольному возрасту: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, протест – бунт, стремление к деспотизму);

*младший школьный возраст* – операционально-техническая сфера личности – кризис 7 лет (проблема готовности к школьному обучению: потеря непосредственности, манерничание, неуправляемость);

*подростковый возраст* – мотивационно-потребительская сфера личности – кризис 11–12-и лет (переход от младшего школьного возраста к подростковому: кризис полового созревания);

*ранняя юность* – операционально-техническая сфера личности – кризис 15 лет (период рефлексии собственного жизненного пути, стремление к реализации себя).

В этой связи, *жизненный путь* – это, так называемые, *критические* периоды детства, когда психика ребенка отличается повышенной сензитивностью (чувствительностью) к определенным внешним и внутренним факторам, воздействие которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеет особенно важные необратимые последствия; это социо-психические качества, которые в определенном возрасте можно и нужно выработать у ребенка, используя имеющиеся у него потребности, интересы и виды деятельности<sup>7</sup>; это факт культурно-социальной ситуации, рождающей в человеке адекватные состояния-мотивы.

---

<sup>7</sup> Ср.: Кон И. С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. М., 1988. С. 73–74.



А эти звери!  
А эти травы!  
Ну просто кругом идет голова!  
Но вот они ходят, пометки делая  
и выговаривая с трудом:  
– Это что у вас? – Это дерево.  
– А это? – Птица. – А это? – Дом.  
Но чем продолжительнее  
их странствие  
они ведь сюда не на пару дней —  
они относятся все пристрастнее,  
и нам становится все трудней.  
Они ощупывают переборочки,  
они заглянуть стараются за.  
А мы их гиды,  
их переводчики,  
и не надо пыль им пускать в глаза!  
Пусть они знают, что неподдельно,  
и что только кажется золотым.  
– Это что у вас? – Это дерево.  
– А это? – Небо. – А это? – Дым.<sup>8</sup>

Ребенок, совершающий жизненный путь, выступает в определенной мере как *генератор смыслов*, но одновременно и как их *преобразователь*. С одной стороны, он осуществляет акт *перепонимания* того, что ранее было уже кем-то понято, а с другой – *понимания* как творчества. Осуществление первого – *вхождение* в существующий языковой тезаурус. Это всегда старые тексты и раскрывающиеся через них старые смыслы (от здравого смысла до символического понимания мира наукой, культурой и искусством) в их изначально упорядоченном виде. Осуществление второго – *трансценденция*, в ходе которой происходят рождение новых текстов и раскрытие через них новых смыслов, создающих отличные (от заданных) условия бытия человека. В этом случае, как говорил А. Бергсон, человек как бы *разбивает лед смыслов* и обнаруживает под ним свободное течение мысли. Происходит осмысление новой ситуации, находящее свое выражение в изменении отношения к смыслам, – новые смыслы обретают большую вероятностную меру, прежние меркнут.

Первый случай представлен *прямыми* текстами, требующими простого понимания; языковые средства выражения, посредством которых передаются знания или мысли, обращены непосредственно к человеческой способности рассуждать и понимать, и текстами *косвенными*, требующими интерпретации или расшифровки; отсутствие необходимого запаса символов приводит к использованию таких средств, которые наводят ребенка на косвенные формы мысли, передают определенные состояния. Второй случай – это уже не просто умственный акт, напряжение мысли, а нечто связанное с *актом творчества* – перестройкой, переориентацией привычных навыков и умений, с возможностью мыслить независимо от слов, сами идеи.

Однако события в мире, в том числе и события в мысли, существуют, не заботясь о том, может ли ребенок их понять или не может; они не обязаны быть приятными, как и не обязаны убеждать. Мир вообще гораздо больше любого индивида и далеко не полностью соответствует уровню его развития, его представлениям, желаниям и мыслям. Далеко не все в полном объеме могут воспользоваться, если можно так выразиться, имеющимся *семантическим генофондом*.

---

<sup>8</sup> Левитанский Ю. Д. Меж двух небес: Сборник стихов. М., 1996. С. 61.

Так, для очень многих по тем или иным причинам остаются закрытыми целые области культуры, в которых для них *энергия семантического поля* близка или равняется нулевой отметке; для одних становится недоступной наука, для других – философия, для третьих – мистический опыт и т. д. В этой связи Витгенштейн говорил о *границах языка* как своего рода *границах мира*, а Декарт – о *великодушии*.

## Глава I. Психология детства

### § 1. Психофизическое и социокультурное развитие ребенка

*Секрет гениальности – в сохранении детства, детской конституции на всю жизнь. Эта конституция и даст гению объективное восприятие мира, не центрированное, своего рода обратную перспективу мира, и потому оно целостно и реально. Иллюзорное, как бы блестяще и ярко оно ни было, никогда не может быть названо гениальным. Ибо суть гениального мировосприятия – проникновение в глубь вещей, а суть иллюзорного – в закрытии от себя реальности. Наиболее типичны для гениальности Моцарт, Фарадей, Пушкин – они дети по складу, со всеми достоинствами и недостатками этого склада.*  
**Павел Флоренский**

Детство – это *весна* человечества. К детям каждое взрослое поколение обращает свои надежды и ожидания, свои нереализованные возможности. В Детях родители видят свое продолжение. Но детство – это *весна* и самой жизни человека. В этот период времени у каждого индивида закладываются основы его мыслей и чувств, все то, что впоследствии будет определять, что называется, его натуру.

Сегодня психологи все более склоняются к мысли, что основы личности ребенка формируются задолго до появления его на свет. Мысли, ощущения, переживания матери передаются младенцу. Он не только их чутко воспринимает, но и запоминает. И эти впечатления, вынесенные из *жизни до рождения*, определяют в дальнейшем характер, поведение ребенка, степень его психического здоровья. Получены надежные и неопровержимые данные, свидетельствующие о том, что зародыш обладает слуховыми, сенсорными и другими реакциями. Уже на шестой неделе внутриутробной жизни ребенок способен к чрезвычайно сложным действиям. В восемь недель он не только без помех двигает головой, руками и торсом, но и использует эти движения как примитивные средства выражения чувств, проявления вкусов, симпатий и антипатий. Ребенок, находясь во чреве матери, больше всего не любит, когда его трогают. В два с половиной месяца он начинает отодвигаться, если врач надавливает на живот беременной. В четыре месяца ребенок хмурит брови, щурит глаза и гримасничает. Его основные рефлексы формируются именно в этом возрасте. Если погладить ему веки, он зажмуривается, вместо того чтобы всем корпусом отпрянуть назад, как он делал раньше. Если погладить ему губы, он начинает делать сосательные движения. Ребенок боится холодной воды – если мать выпьет ее, он тут же ответит резкими толчками ноги. Но самое поразительное в том, что у него появляются ярко выраженные вкусы. Добавьте сладкое в его *меню* (нормальная амниотическая жидкость содержит мало сладких веществ) – он потребует еще. Добавьте масло, вкусом напоминающее йодный раствор, – он не только будет сопротивляться такому питанию, но и сделает гримасу недовольства. Начиная с 24-й недели ребенок последовательно реагирует на шумы, которых вокруг него очень много. Он даже слышит голоса матери, отца, другие звуки, доносящиеся извне. Но ритмическое биение сердца матери доминирует над всеми шумами. Пока этот ритм не меняется, ребенок чувствует себя в безопасности. Подсознательное воспоминание о биении материнского сердца, по-видимому, служит причиной того, что после рождения ребенок успокаивается, как только его берут на руки или когда он слышит тикание часов.

Зрение народившегося ребенка развивается более медленно, чем слух, хотя нельзя сказать, что ребенок ничего не видит. Начиная с шестой недели он реагирует на свет. Например, солнечный. Он знает, когда его мать загорает на солнце, хотя в целом ему этот свет не мешает.

Он реагирует на отдельный световой луч, направленный на живот матери, чаще всего отворачивая голову или подпрыгивая. На шестой или седьмой месяц ребенок уже способен поразительно тонко различать и чувства матери, и что еще важнее, начинает действовать в соответствии с ними. Естественно, зародыш или новорожденный не могут прямо сообщить, какие материнские эмоции они уловили и как они на них отреагировали. Тем не менее, он их различает. И более, чем все остальное, для них значит материнская любовь. Не случайно, что любящие и имеющие хороший эмоциональный контакт со своим ребенком матери рожают более уверенных в себе и более защищенных детей. Матери несчастные, подавленные или неуверенные в своей любви к ребенку, рожают детей, более подверженных неврозам, поскольку они формировались в обстановке страха и беспокойства. Эти дети, если им не помочь, становятся эмоционально нестабильными людьми.

Все дети переживают поразительный интеллектуальный взрыв, все они проходят через процессы исследования, изобретательства и всего того, что принято относить к творчеству в самом широком смысле этого слова.

Для детей характерны активное освоение окружающего мира, *нешаблонное* мышление, открытость видения всего того, что для взрослого человека стало уже дано привычным и не вызывающим никакого интереса. «Начиная с двух лет, – отмечает К. И. Чуковский, – всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, к пяти-шести годам эту гениальность утрачивает. В восьмилетних детях ее уже нет и в помине, так как надобность в ней миновала: к этому возрасту уже полностью овладел основными принципами родного языка. Если бы такое чутье к словесным формам не покидало ребенка по мере их освоения, он уже к десяти годам затмил бы любого из нас гибкостью и яркостью речи»<sup>9</sup>.

Ребенок в состоянии изобретать слова, которые неизвестны ни ему, ни окружающим. Овладевая словарем родного языка, дети спонтанно воспроизводят его глубинные смыслы. У детей уникальное чутье родного языка. Такие слова, как *обутки*, *одежки*, *витахи* и т. п., что называется, *проскальзываемые* в речи отдельных детей, есть не что иное, как свидетельство их связи с глубинной народной традицией (слова *обутки* и *одежки* являлись характерными особенностями народного языка Олонецкого края, а *витахами* называли чаек в Средней России). У взрослого человека такие *откровения* уже не возможны.

Приблизительно к четырехлетнему возрасту у детей проявляется сильная склонность анализировать не только отдельные слова, но и целые фразы, которые они слышат от взрослых. В этом проявляется *свежесть* их смыслового восприятия слов и словесных конструкций. Знаменитые детские *нелепицы*, в которых малолетний разум осмысливает окружающий мир и устанавливает между отдельными явлениями прочные причинные связи. Здесь и отождествление слов с вещью, и изображение предметов исключительно со стороны их действия, но и инстинкт самоутверждения, а отсюда выход на исходные смыслы и подсознательная *проекция* на будущие смыслы. И вся эта *игра* ума происходит на фоне удивительной жизнедеятельности и оптимизма, без которых ребенок *не может жить*.

Вот характерный рассказ педагога о трехлетнем Коле: «Когда мы первый раз выезжали на дачу и воспитательница повела малышей на прогулку, Коля шел позади. Потом вдруг остановился и склонился к траве. Воспитательница подошла и поторопила: “Идем, идем!” Он показал на мертвую синичку и спросил: “Почему она не летит?” – “Птица дохлая”, – сказала воспитательница и прикрикнула: “Да иди же ты!”” Всю прогулку мальчик был молчалив. Утром Коля проснулся раньше всех. Босиком побежал к опушке леса. Синички там не оказалось. Он бегом вернулся и, дождавшись воспитательницы, задыхающимся, немисливо счастливым

<sup>9</sup> Чуковский К. И. Сочинения: В 2-х т. Т. 1. М., 1990. С. 83–84.

голосом воскликнул: «Тетя Маша! Все-таки она улетела!..» Мальчик так и не принял смерти. Так и утвердил вечность жизни»<sup>10</sup>.

Ребенок ведь то играет, то поет, то дерется, то помогает бабушке или маме хозяйничать, то капризничает, то слушает сказку, и *уразумение* окружающей жизни никогда не воспринимается им как специальная задача.

В восприятии мира ребенком присутствует, если можно так выразиться, наивная прелесть, которую следует всеми силами поддерживать и ни в коем случае не разрушать.

Мальчик четырех с половиной лет делает вывод о том, что один и тот же предмет может быть и впереди и позади (этот весьма глубокий вывод сделан на типично *детском* материале – рассуждениях о гонках вокруг круглого стола). Можно предположить, что благодаря такого рода *игре понятиями*, ребенок открывает для себя область логики относительных понятий, которая разрабатывается еще со времени Платона и Аристотеля. Впрочем последнее обстоятельство не мешает детям испытывать удовольствие и ощущение новизны в их исследовательской концептуальной игре.

А вот вопросы пятилетних детей: «Можно ли, встав с постели, быть уверенным, что за прошедшее с вечера время часовая стрелка лишь один раз обошла циферблат? Может быть, надо смотреть на часы всю ночь? Но и тогда, – стоит отвернуться лишь на мгновение, – как часовая стрелка может дважды обойти циферблат». Под несколько наивной формой здесь скрыта постановка весьма значительной *гносеологической проблемы*: обоснованного переноса результатов наблюдений от наблюдаемых состояний объекта к ненаблюдаемым.

«Будет ли сорванное с дерева яблоко живым? Если нет, то чем оно отличается от яблока, висящего на ветке?» Здесь, вместе с вопросами, мы сталкиваемся с проблемой изменения качества объекта, являющегося частью системы, при выходе из этой системы.

«Откуда мы знаем, что все окружающее не сон?» – спрашивает шестилетний мальчик. Согласитесь, что сама постановка вопроса весьма выразительна. Достаточно вспомнить рассуждения на эту тему Б. Рассела, который отмечал, что нет логической невозможности в предположении, что вся жизнь есть сон, в котором мы создаем все объекты, предстоящие перед нами. Сходную постановку вопроса находим в «Размышлениях» Р. Декарта, который приходит к выводу о том, что не существует решающих указаний, по которым бодрствование можно было бы отличить от сна. Единственно достоверным, по Декарту, является существование самого центрального индивидуального сознания, которое подвергает сомнению существование мира явлений, так же как и истинность собственного существования. Отсюда парадоксальным образом следует знаменитый посыл Декарта: «Я мыслю, следовательно, я существую». Если в этой связи обратиться непосредственно к размышлениям ребенка, то мы получим логически правильно построенное рассуждение с уязвимой посылкой: 1) если бы все окружающее было сном, люди не спрашивали бы, сон это или нет; 2) люди спрашивают, является ли все окружающее сном, следовательно, 3) окружающее не является сном (уязвимость посылки ребенка связана с отсутствием уверенности в том, насколько *настоящими* являлись бы вопросы, если бы их задавали во сне). Известно приведенное Августином описание сна, в котором он пытается убедить собеседника в том, что тот является частью его сна. Сходная по теме, но противоположная по смыслу ситуация обрисована в «Алисе в Зазеркалье» Л. Кэрролла, где персонажи-близнецы Траляля и Труляля пытаются убедить Алису в том, что она, так же, как и они сами, существуют лишь во сне Черного Короля, не иначе. Аналогом подобного решения в современной философской литературе могут служить рассуждения Н. Малколма о том, что по отношению к утверждению *Я бодрствую* невозможно выдвинуть утверждение, которое явилось бы его истинным отражением.

---

<sup>10</sup> См.: Шаров А. Язык окружающего мира // Новый мир. 1964. № 4. С. 143.

Шестилетний ребенок не может посмотреть свою любимую телепередачу, потому что трое детей, пришедших в гости со своими родителями, смотрят телевизор по другой программе. «Не будь эгоистом» – говорит мама. Расстроенный, он спрашивает: «Почему для троих людей быть эгоистичными лучше, чем для одного?» Рассуждение, скрытое за вопросом, связано с *утилитарной* этической установкой, в соответствии с которой удовлетворение желания троих людей предпочтительнее, чем удовлетворение желания одного. Принцип максимальной удовлетворенности в данном случае подвергается принципиальному сомнению: ведь в рамках общепринятых этических представлений желание, получить что-либо за счет другого обсуждается как проявление эгоизма. Поэтому ситуация, оправданная по принципу максимальной удовлетворенности, может быть осуждена на том основании, что она приводит к максимальному поощрению эгоизма. В этой связи привлекает принципиальная, обобщенная постановка вопроса, подвергающая сомнению утилитарную этическую установку. Можно указать на сам источник противоречий утилитарной этики: ее механичность, сведение этического целого (*общее благо*) к простой сумме частей (*индивидуальное благо*).

Ребенок того же возраста после смерти своей бабушки задумывается о жизни и смерти, размышляет об уникальности своего существования. Мысленно он перебирает все, что ему принадлежит: книги, игрушки, одежду и т. д.; кроме того, у него есть две руки, две ноги, голова. Возникает вопрос: «Какая часть меня действительно я?» Вопрос, по сути деда, ставит проблему аутентичности: чего может лишиться индивид, сохраняя при этом подлинность своего существования? Какова линия возможных размышлений: волосы, состриженные с головы нашего ребенка, более не являются частью его самого, однако что можно сказать о его руках, ногах, голове – всем его теле? Если рассматривать их как то, что принадлежит мальчику, то он выступит как нечто от них обособленное. Тогда он мог бы лишиться не только состриженных волос, но и всего тела, его аутентичность можно было бы свести к душе, которой принадлежит тело. Такое решение вопроса характерно для религиозного сознания. Однако в приведенных рассуждениях заложена известная неопределенность, связанная с употреблением грамматической конструкции принадлежности. Так, выражения: «У мальчика есть игрушка», «Игрушка мальчика» обозначают отношения принадлежности (обладания), но грамматически сходные выражения «у мальчика есть голова», «голова мальчика» обозначают отношения целого и части. Поэтому правильная постановка вопроса сводится к рассмотрению соотношения части и целого в аспекте проблем аутентичности. Сопоставим вопрос ребенка и известную логическую задачу о *корабле Тезея*, в котором постоянно заменяли по одной доске до тех пор, пока весь корабль не оказался выстроенным заново. Продолжим в этой связи рассматривать (конечно, в сфере чистой абстракции) вопрос о постоянной замене частей человеческого тела: в какой момент этого процесса будет утрачена аутентичность первоначального обладателя тела? В качестве возможного решения укажем на предел, за которым наступает утрата аутентичности человека, – человеческий мозг?! Однако в целом проблема аутентичности даже в данном чистом варианте ее постановки остается открытой.

«Можно ли потерять снос имя?» Нет, отвечает на этот вопрос здравый смысл и большинство из группы шести-, семилетних детей. «Но если человек забудет свое имя?» – спрашивает один из них. Можно спросить у брата, отвечает ему другой, воспроизводя при этом обычную логику здравого смысла вместе со столь характерным для нее стремлением поскорее закрыть вопрос. Но что если и брат забыл это имя? Этот вопрос открывает область свободного оперирования, игры возможностями.

Семилетний мальчик слышит, как его брат ворчит на людей, которые поднимают шум из-за того, что встает человек рано или нет и из-за тому подобных вещей, и замечает: «Рано и поздно – это не вещи. Это не вещи вроде чашек, столов и стульев – не воши, которые можно сделать». Замечание могло бы привести к попытке определить само свойство *вещности*, тем

более что ребенок уже вывел одну из категорий вещей, *которые можно сделать*, что напоминает категорию вещественных предметов, выделенную Аристотелем.

Детские вопросы настолько существенны и глубоки, что все попытки их разрешить даже с помощью теоретических построений не дают желаемых результатов. И это при том, что подобный взгляд на мир, на явления природы, мышление и природу вещей не нуждается в специальном культивировании: все это естественные проявления ребенка. Более того, здесь можно говорить о постоянных тенденциях, устойчивых чертах детского мышления, которые вполне можно отнести к *детской философии*.

Разумеется, мы далеки от того, чтобы приписывать детям обладание сколько-нибудь разработанными философскими теориями и соответствующую этому способность дать ответы на широкий круг вопросов, относящихся к объекту теории. Да и проблема в другом. Речь идет о лежащих за детскими высказываниями, как бы отрывочны и бессознательны они ни были, понятиях и обобщенных представлениях о мире философского характера, которые нельзя не учитывать. В этом природа детского мышления. Шестилетний ребенок, к примеру, убежден, что мышление происходит при помощи губ. Мысль у него отождествляется с голосом. В голове или в теле при этом ничего не происходит. В акте мышления вообще нет ничего субъективного. Позже мысль будет представляться ему голосом внутри человека или шеи. Некоторые дети станут материализовывать мысль и говорить, что она сделана из воздуха или из крови, или она представляет собой шарик. Еще через некоторое время, но уже под влиянием взрослых, ребенок узнает, что *думает головой*, а иногда даже будет ссылаться на мозг. Так у него постепенно начнут складываться представления о том, что мысль не является материализованной.

У детских представлений о мышлении есть соответствующие аналоги в философских теориях. Так, в одном из платоновских диалогов мышление описано как разговор, который рассудок ведет сам с собой о предмете, им рассматриваемом. Современное представление о мышлении как внутренней речи содержится у Дж. Уотсона: мышление рассматривается им как *подавленная, неозвученная речь*. Материализация мысли содержится в *теории идентичности*, в рамках которой мыслительные процессы идентифицируются с процессами, происходящими в мозгу. Теория мышления как *потока сознания* выдвинута психологом и философом У. Джеймсом. Все это говорит о невозможности *распределения* философских концепций в некой иерархически выстроенной последовательности, но и непродуктивности выстраивания детских представлений о мышлении в некую восходящую последовательность. Это просто та данность, с которой надо считаться.

При анализе детских высказываний, их *умственных фантазий*, бросается в глаза своего рода феномен разнотипности мировоззрения, сущность которого заключается в том, что в сознании ребенка взаимодействуют и уживаются элементы разных типов мировоззрения: *донаучного и научного, мифологического и философского, эмпирического и теоретического...* В практике можно наблюдать разнообразные проявления у детей *антропоморфизма* и *мифоэпических* представлений. Это и те образы, которые ребенок создает в окружающем его мире, и те чувства, которые питают его фантастическое воображение и субъективное видение мира. Но главное, что устойчиво проявляется у всех без исключения детей, – это *одухотворение* всего окружающего.

Ребенок отличается поразительной целостностью сознания, которое не отделяет его от мира. Мысль детей еще не отделена от переживания, переживание – от восприятия окружающего, от образа его, от его умозрительного истолкования. В мышлении ребенка проявляются черты архаического мышления, для которого характерны высокая степень слияния индивида с окружающей его средой, высокая степень интеграции индивида и социального сообщества; высокая эмоциональная чувствительность, большая образность и полнота деятельности вооб-

ражения<sup>11</sup>. Может быть, поэтому дети испытывают такую свободу?! Может быть, поэтому им одинаково удастся и *игра* со словами (понятиями), и любой художественный образ?!

Детство ребенка в какой-то мере повторяет *детство человечества*, происходит своего рода совпадение социогенеза в узком и в широком смыслах. Однако аналогии эти имеют свои пределы. И вряд ли стоит рассматривать социально-психическое развитие индивида в полном единстве и взаимообусловленности с историей развития человеческого рода, как это подчас имеет место не только в различных теоретических построениях, но и в педагогической практике. К примеру, программа *школы диалога культур* В. С. Библера предполагает последовательное усвоение *архаического... античного... средневекового...* образа мышления, *соответствующего* определенному жизненному циклу обучающихся.

В детстве что интеллектуальные, что художественно-изобразительные способности человека безграничны. Провел палочкой по песку, или мелом по асфальту, или фломастером по бумаге, помял руками кусочек глины или пластилина и поразил бесконечным разнообразием сюжетов, богатством форм. Столь же выразительны дети в пении и в танце. А детское лицедейство! Не случайно профессиональные актеры боятся играть с детьми: они ведь не играют, а живут, так верят в происходящее, что разоблачают любого актера, который такой веры не имеет. И не в том дело, что никто не может обнаружить фальши. У детей есть что-то такое, что трудно обозначить словами. Что-то такое, когда должно быть стыдно, что видишь то, что видеть нельзя, а стыдно не становится – только восхищаешься: как здорово!!

Характерен разговор Ф. Г. Раневской с Наташей Зацепиной, известной широкой публике по фильмам «Жила-была девочка» (там ей всего 3 года), «Слом на веревочке», «Первоклассница»:

- Тебе интересно играть в мою бабушку?
- Интересно.
- А ты меня уже любишь?
- Я тебя всегда люблю.
- Но теперь, когда ты уже моя бабушка, сильнее?<sup>12</sup>

К сожалению, это *состояние* проходит. *Закон природы?!*

На этот *парадокс* обратит внимание П. А. Флоренский. Теоретически осмыслить проблему формирования творческих начал человека, вскрыть механизмы этого процесса попытался Л. С. Выготский. Именно ему принадлежит заслуга в открытии важнейшей взаимосвязи, обуславливающей весь ход социально-психического развития индивида, мышления и речи. Согласно концепции Л. С. Выготского, мышление и речь имеют различные корни: мышление в *доречевых* формах, связанных с биологическим развитием человека, а речь в *доинтеллектуальных*

---

<sup>11</sup> См.: Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / Пер. с нем. М., 1983. С. 150–166.

<sup>12</sup> См.: Скороходов Г. А. Разговоры с Раневской. М., 1999. С. 31.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.