

ББК 88.8 Н 53

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Академии педагогических наук СССР

Рецензенты:

кандидат психологических наук *Г. Г. Кравцов*, кандидат психологических наук *Т. А. Флоренская*, доктор психологических наук, профессор *В. С. Мухина*, доктор психологических наук, профессор *Л. Н. Проколиенко*

**Непомнящая Н. И.** Становление личности ре-Н 53 бенка 6—7 лет/Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика, 1992. — 160 с.

15ВМ 5-7155-0379-5

В монографии рассматривается вопрос о том, какие особенности психики человека, какие свойства его личности являются ведущими в общей картине развития. Показана возрастная и индивидуальная специфика этих свойств личности у детей 6—7 лет. Делается вывод, что при развитых свойствах личности максимально реализуются способности ребенка.

Для специалистов в области психологии и педагогики, а также практических психологов, работающих в системе народного образования.

430300000(0303050000)—029 Н ————— 005(01 )-92 ————— 33 91

**ББК88.8**

15ВМ 5-7155-0379-5

© Н. И. Непомнящая, 1992

*Светлой памяти Александра Меня*

**Введение**

В трудное для меня время, когда закрывалась тема исследований, не публиковались мои работы и, казалось, рушилось то, чему отдана жизнь, отец Александр не только утешал меня, но и напутствовал к продолжению работы, призывал бодрствовать, надеяться, верить.

В книге нет прямого обращения к религиозной теме, но в ней рассматриваются те механизмы психики, в которых раскрывается способность человека к универсальности, творчеству, любви. Многие годы я, мои коллеги и ученики посвятили исследованиям, целью которых было построение оптимальной *универсальной* модели психики человека, разработка на основе этой модели методов диагностики и воспитания, обеспечивающего максимальную реализацию возможностей и способностей человека. Эти методы прошли апробацию и получили практическое подтверждение не только в дошкольной педагогике, но и в таких областях, как возрастная психология, психодиагностика, психотерапия, социология (см.: Опыт системного..., 1975; Н. И. Непомнящая, 1983, 1985, 1988).

Наши исследования показали, что уже в 6—7 лет складываются хотя и простые, 'но уже *обобщенные*, специфические для данного человека, устойчивые (т. е. сохраняющие основные особенности и в дальнейшем) психологические

механизмы. Эти механизмы по отношению к другим иерархическим уровням, конкретным свойствам начинают играть определяющую роль, становясь личностной основой психики в целом. Вот почему можно говорить, что в этом возрасте происходит *становление личности*. Более того, именно этот возраст наиболее сензитивен, восприимчив, благоприятен для направленного формирования оптимальных уровней механизмов психики, личности ребенка. Решение такой задачи, как гуманизация общества, требует кардинальной переориентации научных исследований, при которой происходит поворот к человеку, к его личности, индивидуальности, при которой начинают учитываться его потребности и способности. Исследования, проводившиеся автором этой книги и под его руководством с 60-х гг., были направлены на разработку, реализацию и развитие *целостного и личностного* подхода к человеку, к изучению его психики. Говоря о целостном подходе, мы имеем в виду:

- 1) выделение и изучение ведущих, так называемых базовых оснований личности как обуславливающих конкретные свойства и качества личности;
- 2) изучение системы ведущих базовых оснований при отказе от сведения психики к одному основанию (подобный редукционизм, как известно, имел место в истории психологии, бытует он и поныне);
- 3) ориентация не только на актуально преобладающие у большинства людей типы и уровни базовых оснований личности, но и на такие их формы, которые характерны в настоящее время лишь для меньшинства, но именно они соответствуют специфическим особенностям человека, его сущностным потребностям, способностям.

Исследования проводились с людьми разных возрастов (от детей 2—3 лет до взрослых) в таких теоретических и прикладных аспектах, как возрастное развитие; обучение и воспитание; диагностика, психотерапевтическая и психокоррекционная работа с людьми, у которых наблюдается разного рода патологическая симптоматика; психология творчества; социологические проблемы. Было обследовано более 5 тыс. человек (не считая массовых социологических обследований). Проводилось также лонгитюдное изучение развития от 2—3 лет, от 6—7 лет и далее до 18—20 лет. В результате исследований была подтверждена, сформулирована и конкретизирована гипотеза о так называемой оптимальной системе базового уровня личности. Было показано, что достижение такой системы в настоящее время происходит только как исключение, а это, в свою очередь, представляется одной из главных причин многих трудностей, возникающих при развитии ребенка и взрослого, в процессе обучения и воспитания, в трудовой деятельности, в общении и т. д. В то же время оказывается, что особенности базовых оснований психики, личности, в том числе и достижение их оптимальной системы, обусловлены у нормальных людей образом жизни и воспитанием (в широком смысле).

Значительные отклонения в развитии базовых оснований личности, особенно в детском возрасте, могут стать причиной развития разного рода патологических проявлений, зачастую ведущих к серьезным психическим заболеваниям у детей и взрослых. Разработанная система *диагностики* базовых оснований личности, предлагаемые методы их направленного формирования были апробированы во многих детских садах и школах. Практика показала, что у большинства нормальных людей возможно направленное формирование соответственно возрасту оптимальной системы ведущих оснований личности. Преодоление отклонений в развитии базовых оснований, коррекция и формирование последних (определенное переструктурирование личности) также осуществляются по особой системе психокоррекционной и психотерапевтической работы.

В последние годы на основе оптимальной системы базового уровня личности разрабатываются методики, направленные на совершенствование деятельности разных коллективов. При этом важнейшей задачей становится изучение и конструирование таких форм организации и жизни в детском саду, школе, трудовом коллективе, которые обеспечивают оптимальное развитие и реализацию личности, проявление ее потенциальных возможностей и способностей.

Формирование оптимальной системы базовых оснований личности у детей и взрослых даже при наличии патологической симптоматики (которая преодолевается в психокоррекционной работе) часто оказывается главным условием проявления потребности и способности к *творчеству*. Интересно, что такое происходит без особого внешнего побуждения—почти все подопечные, достигнув при психокоррекционной работе с ними высоких типов базовых оснований личности, сами выходили на творчество, испытывая потребность в нем и стремясь к нему: в деятельности (учебной, трудовой); во взаимоотношениях с людьми; в отношении к самому себе. Полученные данные позволяют утверждать, что при этом закладывается реальная основа для действительно гармонического развития личности', для реализации потенциальной способности человека к универсальности. Таким образом, достижение оптимальной системы базового уровня личности либо в процессе стихийного развития, либо в результате направленного ее формирования обеспечивает *максимальную реализацию сущностных возможностей человека* в любой сфере деятельности (конечно, при условии овладения соответствующими знаниями и навыками, способностями, специфичными для того или иного рода деятельности).

В чем главная причина столь высокой эффективности практического применения данного подхода? С нашей точки зрения, во-первых, в том, что центром, целью всех используемых методов (диагностики, формирования, психотерапии и т. д.) здесь становится личность. Во-вторых, в том, что во всех случаях мы имеем дело не со следствиями, не с симптомами, а с фундамен-

' Гармонического развития не происходит при простом формировании в воспитательном процессе разных сфер деятельности человека (умственной, нравственной, физической и т. д.). При этом успешно не развивается и каждая из этих сфер. Не случайно популярная ранее, а в сущности, главнейшая задача — гармоническое развитие личности — давно не ставится, ее пытаются стыдливо обойти или замолчать.

тальными причинами, порождающими те или иные проблемы в осуществлении деятельности, во взаимоотношениях с людьми, в психическом и личностном развитии. В-третьих, в том, что фундаментальные причины не сводятся к какой-то одной, исследуется и корректируется *система* ведущих оснований психики, личности, притом система *оптимальная*.

В предлагаемой вниманию читателя книге в основном рассматриваются исследования детей 6—7 лет. Почему мы придаем такое значение данному возрасту? Потому, что он является действительно *решающим* в процессе становления ведущих, определяющих, т. е. базовых, оснований психики. Начиная с этого возраста, можно говорить о становлении личности, этот возраст действительно сензитивен, наиболее благоприятен для направленного формирования психологических механизмов, которые соответствуют (хотя с определенными возрастными особенностями) оптимальной модели психики, личности, а именно *оптимальной системе базового уровня психики*.

Обширные данные, полученные при изучении большого и разнообразного контингента людей, позволяли сделать^ однозначный вывод: сформированные в этом возрасте психические образования, прежде всего базовые основания личности, оказываются устойчивыми, сохраняясь в своих главных особенностях на 'многие годы (конечно, с учетом возрастных особенностей и новообразований). Базовые основания определяют то, что в разные возрастные периоды мы все же 'имеем дело с *одной и той же личностью*. Игнорирование этих оснований приводит к тому, что изучение разных возрастов большей частью начинается как бы с нуля, с 1аБи1а газа. Оговорки относительно возрастной преемственности дела не меняют.

Итак, сформированные в 6—7-летнем возрасте базовые основания личности оказываются устойчивыми и существенно определяют дальнейшее развитие человека. Причем направленное воспитание, формирование оптимальной системы базового уровня осуществляется а этом возрасте на удивление легко, почти без усилий. Работа как с нормальными людьми, так и с теми, у кого наблюдалась та или иная патологическая симптоматика, показала, что переформирование базовых оснований личности, достижение ими оптимальной системы в более поздние периоды происходят с большим трудом, со значительным сопротивлением уже сложившихся механизмов и требуют длительной специальной психокоррекции.

Сейчас многие психологи, педагоги говорят о том, что надо сохранять ребенку детство, не мешать его развитию и т. п. Это верно и является реакцией на

недавно еще господствовавший подход к воспитанию ребенка-дошкольника, и особенно детей 6-летнего возраста, как к такому процессу, цели и содержание которого должны почти полностью подчиняться задачам дальнейшего развития (окажем, подготовка к школе, к труду и т. д.). В то же время мы понимаем, что представление о том, каким должен быть человек более поздних возрастов, не только весьма туманно, но и принципиально искажено, поскольку при этом человек не рассматривался как активный *субъект* обучения, познания, труда, общения. Представление о будущем человека, выступавшее как целевое, определяющее задачи и направление развития, обучения и воспитания ребенка, ограничивалось, по сути дела, операционально-технической стороной.

Естественно, что при этом ребенку пытались 'навязать то, что в действительности ему чуждо, в частности чуждо его истинным потребностям и возможностям, а в принципе чуждо человеческой личности вообще.

Чем объясняется, что в 6-летнем возрасте происходит становление устойчивых оснований психики и личности человека? Этим вопросом мы подробно займемся позднее. А пока ограничимся замечанием общего типа. С одной стороны, к данному возрасту ребенок накапливает довольно значительный объем конкретных знаний и операционально-технических способов, навыков, действий и т. д. С другой стороны, при всем относительном разнообразии условий воспитания детей эти условия характеризуются тем, что 6-летнему ребенку в большинстве случаев предъявляются определенные нормы, требования более настоятельно, чем в предыдущие возрастные периоды. В то же время сами предъявляемые требования, нормы пока что довольно общи, жестко не оледомечены (по сравнению с требованиями, предъявляемыми школьникам). Такая особенность является одним из условий обобщения 6-летним ребенком накопленного ранее опыта, возникновения образований, начинающих играть определяющую роль по отношению к разнообразным конкретным механизмам психики. Как показал Д. Б. Эльконин (1971), дошкольник направлен не только на предметный мир, но и на мир человеческих отношений. В это время происходит как бы замыкание овязи между двумя мирами. Один опосредуется через другой. Ребенок начинает выделять и осознавать себя в системе взаимоотношений людей через свои достижения в той или иной предметно-операциональной сфере, и, наоборот, последняя выделяется, обобщается, обретает личностную природу в системе взаимоотношений с людьми. Вот почему мы говорим, что именно в это время происходит становление личности, что формируемые обобщенные механизмы являются механизмами личностными, которые, обуславливая другие уровни психики, сообщают последней специфически личностный характер.

Результаты проведенных исследований позволяют говорить о том, что отмечаемые многими специалистами трудности детей 6—7 лет в большинстве своем обусловлены возрастными и индивидуальными особенностями личности или же игнорированием

этих особенностей при обучении и воспитании. Недооценка личностной основы процесса развития в данный период приводит к особо серьезным последствиям. Можно даже сказать, что личностная обусловленность развития психики, ее конкретных особенностей, возможностей обучения и воспитания ни в каком другом возрасте не предстает в столь обнаженном виде.

Почему же возраст 6—7 лет столь благоприятен для направленного формирования оптимальной системы базового уровня психики ребенка? Мы уже говорили, что такая система характеризуется прежде всего реализацией специфически человеческих *сущностных* особенностей, потребностей и способностей. К ним мы относим универсальность, открытость человека окружающему миру. Следуя философской традиции, мы, вслед за Фихте, Кантом, Шлегелем, обозначаем эту способность человека термином «неконечность». Кроме того, мы выделяем у человека органическую взаимосвязь себя и другого, называемую нами способностью «быть собой и другим». Перечисленные особенности являются для человека сущностными, поскольку основное содержание и способы жизни не даны ему от природы. А это значит, что, во-первых, человек должен быть готов к присвоению любого содержания (ведь содержание может бесконечно варьироваться), а во-вторых, человек должен уметь присваивать формы и способы жизни через других людей, через опосредствование взаимосвязью себя с другими людьми. Далее эти потребности и способности будут рассмотрены подробно в конкретных механизмах их психологического воплощения.

Как правило, сущностные человеческие особенности, потребности и способности проявляются до тех пор, пока не подавляются и не отмирают полностью под влиянием условий воспитания. Направленное формирование «оптимальной системы базового уровня психики», которая и является конкретной формой воплощения сущностных человеческих свойств и потребностей, легко осуществляется в 6-летнем возрасте, поскольку такое формирование соответствует истинным потребностям и возможностям ребенка, соответствует особенностям детства. В определенном смысле можно даже сказать, что не взрослый должен служить мерилom для ребенка, а, наоборот, ребенок может рассматриваться как некоторая простая модель того, каким должен быть взрослый.

В то же время в сложившихся условиях жизни и воспитания оптимальная система формируется лишь у немногих детей 6—7 лет, а это, в силу решающей значимости данного возраста, в дальнейшем приводит к серьезным трудностям в развитии человека. Вот почему поиск путей и методов воспитания, которые отвечают задаче формирования такой оптимальной системы у детей 6—7 лет, имеет исключительную практическую значимость, и не только для данного возраста, но и для всей жиз-

"" Мы^ос^итали важным как в научном, так и в практическом плане посвятить этому возрасту специальную книгу, в которой будут

проанализированы некоторые общие принципы построения универсальной оптимальной модели личности и результаты соответствующих исследований.

## ГЛАВА I

### **Характеристика подхода и модель целостного изучения личности**

Философия должна исходить не из какой-либо одной, хотя бы и высшей ступени сознания, но из всей полноты «Я», она должна охватывать все способности человека.

*Ф. Шлегель*

В качестве исходного мы принимаем подход, согласно которому личность характеризуется как особое качество, приобретаемое индивидом в совокупности общественных по своей природе отношений (А. Н. Леонтьев, 1983), подход, который «характеризует индивида со стороны его связей с другими индивидами» (А. В. Петровский, 1984, с. 232), «в общении с другими людьми (М. И. Лисина, 1986).

Итак, исходное понимание личности предполагает специфику последней как порождаемую (а в нашем понимании—реализуемую) включенностью человека в общественные отношения, в систему взаимоотношений людей.

Теоретический анализ проблемы личности и особенно результаты многолетних экспериментальных работ, проведенных с детьми всех возрастов и взрослыми, лонгитюдные исследования одних и тех же людей начиная с 2—3 лет до 18—20 лет, как здоровых, так и тех, у кого наблюдались разного рода патологические проявления, привели нас к следующему выводу. Чтобы более четко и более конкретно охарактеризовать специфику понятия «личность», необходимо внести в приведенное определение существенные дополнения.

1. Приобретение индивидом личностного качества, определяющего его поведение и психические свойства, возможно на основе выделения и осознания себя, своего «Я» как субъекта в системе взаимоотношений людей. **Без** такого осознания поведенческие акты, которые, казалось бы, свидетельствуют об утверждении себя, своего «Я» (например, «Я—сам» у трехлетних детей), в действительности, как показывают исследования (см.: О. Н. Пахомова, Н. И. Непомнящая, 1984), удовлетворяют потребность ребенка в самостоятельном выполнении ряда действий (что, конечно, является одним из подготовительных этапов для выделения и осознания «Я»).

2. Выделение и осознание себя, своего «Я» в системе взаимоотношений людей содержательно обосновывается и опосредуется реальной жизнью человека, всеми формами его отношений с миром. «Человек присваивает себе свою всестороннюю

Ю

сущность всесторонним способом, следовательно, как *целостный человек* (курсив наш.—Н. Н.)\*'.

*Целостный подход* к психологическому изучению личности человека разрабатывался и разрабатывается в работах Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровского, А. Г. Ковалева и других специалистов. Опираясь на результаты их исследований и принципы системного подхода, как она представлены в трудах Э. Г. Юдина, В. Н. Кузьмина, Б. Ф. Ломова, на фило-софско-теоретические работы по целостности личности С. Л. Рубинштейна, Е. В. Шороховой, Л. И. Анцыферовой, К. А. Абуль-хановой-Славокой и на важнейшие методологические и онтологические подходы психологического анализа, развивавшиеся Л. С. Выготским и А. Р. Лурия, мы в своих теоретических и экспериментальных построениях пытались решить следующие общие задачи: 1. Преодолеть разрыв, который во многом еще имеет место между теоретическими и эмпирическими исследованиями целостности личности и ее психики. 2. Выделить определяющие, ведущие основания целостности личности. Стремление к изучению так называемого конституирующего начала личности и ее психики характерно для многих исследователей (например, направленность — у Л. И. Божович; отношение—у В. Н. Мясищева; иерархия деятельностей и мотивов—у А. Н. Леонтьева; значимость—у Н. Ф. Добрынина; установка — у Д. Н. Узнадзе; эмоциональная направленность—у Б. И. Додонова, избирательность—у А. Г. Ковалева). Несомненно, перечисленные и другие специалисты действительно выделяют существенные, конституирующие личность факторы. В то же время рассмотрение личности в контексте реальной многосторонней жизни субъекта позволяет говорить о неправомерности ограничения ведущих оснований личности каким-либо одним из них. Недаром разные авторы выделяют разные основания. И этим отчасти объясняется, почему «...различные направления изучения личности, представленные научными школами Б. Г. Ананьева и В. Н. Мясищева, Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Д. Н. Узнадзе, практически не пересекаются между собой» (А. Г. Асмолов, 1984, с. 6). Редукционизм характерен и для многих ведущих направлений исследования личности в зарубежной психологии (например, у неопрейдистов основанием личности становится направленность на себя или объект; у К. Юнга— стремление к превосходству, у К. Хорни—врожденное чувство беспокойства, у Э. Фромма—борьба с фрустрацией; для представителей гуманистической психологии основанием личности являются: са-

' Маркс К; Энгельс Ф. Соч. Т. 42. С. 10.



мооценка — У К. Роджерса, «черта-мотив» — у Г. Олпорта, самоактуализация—у А. Маслоу; в экзистенциальной психологии за основной показатель развития личности принимается потребность в саморазвитии и создании своего «феноменального мира»—Э. Штраус, К. Ясперс).

Учитывая ограниченность сведения личности к какому-то одному определяющему ее механизму, мы постарались выделить и изучить *систему* ведущих, базовых оснований психики. , Работа в целом проходила в два принципиально различных . этапа — констатирующий и конструктивный.

### **Констатирующий этап исследования**

В результате теоретического анализа и многолетних исследований автора этой книги и его коллег, исследований, охватывающих около пяти тысяч детей дошкольного, младшего школьного и (подросткового возрастов, а также взрослых людей, была выделена и изучена система особых психологических образований, которые оказываются *определяющими* по отношению к различным показателям психического развития (.конкретным личностным качествам, умственному развитию, развитию учебной деятельности и т. д.). Мы поэтому назвали их базовыми основаниями психики. Нами было установлено, что базовые основания психики складываются в процессе постепенного обобщения ребенком своего опыта и представляют собой особую психологическую форму фиксации трех проекций этого опыта. Эти проекции соответствуют основным объективно дифференцированным (по своему содержанию, социальным нормам и т. д.) сферам бытия человека: деятельность, сознание (осознание и познание действительности) и собственно личностные отношения. Психологической формой фиксации обобщенного опыта деятельности является «общая структура деятельности», характеризующаяся прежде всего тем, какие компоненты структуры деятельности (мотив, цель, операция, продукт) играют побудительную и регулирующую роль при ее осуществлении. Обобщение опыта в сфере сознания (осознания действительности) приводит к становлению особенностей «организации содержания сознания» (по признакам—«уровня идеальности сознания», способам организации, рефлексии и т. д.). В качестве обобщенной формы фиксации сферы личностных отношений была выделена ценностность, характеризующаяся взаимосвязью, единством избирательной значимости для субъекта определенной стороны действительности, т. е. определенного содержания и осознания себя в отношении к этому содержанию (такая двойственность и отличает ценностность от понятий «направ-

12

ленность», «ценностная ориентация» и т. п., которые отражают лишь внешнюю поведенческую сторону данного психического образования).

Теоретическое обоснование и конкретная методология выявления ведущих оснований психики, их характеристика, методы изучения, разносторонний материал по их генезису представлены в работах автора этой книги, его коллег и аспирантов (см., например: Опыт системного..., 1975; Методы изучения...,

1975;

Н. И. Непомнящая, 1983, 1985).

Результаты исследований показали, что по мере становления определенные психологические образования начинают играть ведущую роль в общей картине развития ребенка. При этом конституирующим началом в развитии и функционировании личности оказывается ценностность. Обсудим это подробнее. В процессе развития, с одной стороны, начинает выделяться и обобщаться как наиболее значимая определенная область действительности с соответствующим ей содержанием, способами деятельности и т. д. С другой стороны, столь же постепенно выделяется и обобщается «образ себя». В определенный возрастной период эти две линии, как бы смыкаясь, начинают взаи-мообуславливать развитие ребенка и осознаваться им. А именно ребенок выделяет и осознает себя в системе человеческих отношений через определенное, наиболее значимое для него содержание, т. е. через осознание своего отношения к данной области действительности.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что такое смыкание как достаточно устойчивое происходит в период от 6 до 7 лет, поскольку именно в этом возрасте ребенок направлен не только на предметно-операциональную сферу, но и на сферу отношений с другими людьми (Д. Б. Эльконин, 1971, 1973). Накопленный в этих двух сферах опыт обобщается и фиксируется в силу специфики предъявленных к 6-летнему ребенку требований (они более настоятельны по сравнению с теми, что предъявляются к младшим детям, но одновременно отличаются относительной обобщенностью, широтой, отсутствием жесткой предметной привязанности по сравнению с нормами, которым по принятым канонам обучения и воспитания должен следовать школьник).

Иными словами, в 6-летнем возрасте оформляется новое психическое образование—ценностность. Хотя «общая структура деятельности» и «организация содержания сознания» подготавливаются и развиваются как формы фиксации опыта раньше, но с оформлением ценностности они начинают ею определяться, одновременно становясь средством ее реализации.

«Ценностность», «общая структура деятельности», «организация содержания сознания» с этого момента приобретают качественно новые признаки осознанности, обобщенности, устойчивости, личной значимости, и теперь уже можно

говорить о *личностной обусловленности* всей психики человека '. В то же время результаты исследований, полученные на большом статистическом материале, показали следующее. У большинства детей 6—7 лет базовые основания психики остаются лишь на средних, а часто и низких уровнях, отличаясь особой стойкостью и инертностью. Как свидетельствуют полученные данные, уровни базовых оснований сохраняются в течение многих лет (меняется лишь их содержание, конкретное наполнение). А это обуславливает отставание и трудности разных аспектов развития, становясь одной из главных причин не только низкой успешности обучения, но и трудностей в других видах деятельности, а в ряде случаев и причиной формирования патологической симптоматики.

Далеко не всегда реализуется *взаимосвязь*, единство базовых оснований личности как проекций целостного опыта ребенка. Они оказываются «частичными», оторванными друг от друга, что в свою очередь является одной из причин отставания в развитии. Ценностность определяет избирательность и самореализацию субъекта в той или иной области. Часто наблюдаемая односторонность, ограниченность ценностной сферы вызывает серьезные трудности в жизни и развитии личности. Когда определяющим центром личности становится какая-то одна ценностность и «Я» как ее основной механизм, у ребенка в отношениях с другими людьми начинают преобладать эгоистические мотивы.

На констатирующем этапе проведенных исследований преимущественно учитывались те особенности базовых оснований психики, которые складываются при существующих условиях жизни, обучения и воспитания ребенка. Решающая значимость трудностей, вызываемых этими особенностями, задача *оптимальной реализации* личности человека, его возможностей (а эта задача сегодня является одной из главнейших во всех областях практики, во всех сферах жизни человека) делают необходимым:

- 1) дальнейшее изучение базовых оснований психики человека, когда учитываются не только актуальные, характерные для сегодняшнего дня особенности его личности, но и потенциальные его возможности и способности, выявляются их оптимальные формы;
- 2) поиск путей и методов, обеспечивающих у большинства детей (а в определенных областях и у взрослых) достижение

' В кн.: *Н. И. Непомнящая* «Методология целостного исследования в психологии» (М., 1985) этот процесс и его механизмы подробно рассматриваются относительно разных сфер развития детей в возрасте от 2—3 лет и старше.

14

соответствующих возрасту высших уровней базовых оснований, реализацию потенциальных способностей человека.

Этот этап исследований мы обозначаем как конструктивный, знаменующий

переход от «того, что есть», к тому, что «должно и может быть»<sup>1</sup>.

### **Основания конструктивного этапа исследования**

Прежде всего обсудим теоретико-методологические основания конструктивного подхода к целостному изучению психики, личности человека. Этот подход строился на основе двух моделей—онтологической и методологической.

В основу *онтологической* модели были положены представления о специфических потребностях и способностях человека (его «сущностных силах», по выражению Маркса), таких, как потенциальная универсальность, открытость миру (неконечность), единство с другими людьми (человеческим родом). Эти качества потому и относятся к специфически человеческим, что в качестве первейшего условия они обеспечивают через взаимосвязь с окружающими людьми присвоение человеком содержания, форм и способов жизни во всевозможном многообразии, вариативности и потенциальной бесконечности.

Итак, целью, идеалом развития человека является реализация *сущностных, специфических потребностей и способностей*—разносторонности, универсальности, целостности, неконечности (Маркс говорит о потенциальной эквивалентности человека природе в целом), гармоничности саморазвития, единства с другими людьми. В связи с этим хотелось бы сказать, что целью, содержанием и направлением гуманизации, о которой сейчас так много говорят, и является 'создание таких условий жизни, труда, взаимоотношений, обучения и воспитания, при которых человек сможет максимально реализовать и развить свои специфически человеческие свойства, свои сущностные потребности, возможности, способности. Вернуть человеку человека как свободную, универсальную, творческую и гармоническую личность во всем ее духовном и нравственном богатстве—вот в чем состоит гуманизация.

С нашей точки зрения, реализация подобной гуманизации (в науке и жизни) возможна в определенных исторических условиях при особом методологическом подходе к человеку. Такой

<sup>1</sup> Заметим, что переход к конструктивному этапу не снимает значимости и необходимости констатирующего этапа и полученных на этом этапе знаний. Речь идет об их дальнейшем (хотя и принципиальном) развитии, углублении.

методологический подход, в отличие от известных диалектических принципов развития, строится по следующей модели:

1. *Гармония* (в отличие от борьбы противоположностей) как во внутреннем мире человека, так и в его отношениях с внешним миром, развитие личности соответственно закону совершенствования гармонии (объективной и субъективной).

2. *Сочетание* полифонического и монистического оснований (а не гегемония одного из начал), что предполагает в соответствии с законами гармонии как внесение в целостность личности специфики, обусловленной теми или иными из ее оснований, так и возможное их взаимопроникновение и взаимовлияние.

Таковы онтологическая и методологическая модели, из которых мы исходили при осуществлении конструктивного этапа целостного изучения личности. Кроме того, учитывались эмпирические знания, полученные на констатирующем этапе исследования. К этим знаниям относятся содержательная характеристика трудностей в развитии базовых оснований психики и ее целостности (преобладание у большинства обследованных людей низких и средних уровней базовых оснований, часто отсутствие взаимосвязи между этими основаниями, ограниченность ценностной сферы, эгоцентризм и т. д.), особенности психического развития личности у тех немногих-(в процентном отношении) детей, которые достигли высших уровней базовых оснований психики.

На конструктивном этапе исследования была сформулирована гипотеза о так называемой *оптимальной модели базового уровня личности*, представляющей собой конкретную форму реализации сущностных свойств человека. В этой модели учитывались следующие аспекты развития личности:

1. *Гармонический* аспект как отражающий степень преодоления односторонности ценностной направленности, формирование ценностности во всех трех сферах бытия человека: деятельности, осознания и познания действительности (сознания), личностных отношений. Такая разносторонность ценностной направленности является необходимым условием формирования действительно всесторонне развитой личности, достижения ею оптимальных уровней базовых оснований психики, взаимосвязи этих оснований, т. е. условием максимальной реализации (и самореализации) человека как гармонической целостной личности.

2. *Отношенческий* («Я—другой») аспект как связанный с представлением о психологической форме обобщения сферы личностных отношений. Если в качестве таковой рассматривать (как делалось раньше автором этой книги) лишь ценностность, субъективным механизмом которой являлось выделение и осознание своего «Я», а проблема «Я», по выражению А. Н.

**Ле-онтьева (1975), «венчает психологию личности», то «Я» тракту -  
16**

ется в этом случае как центр личности. В такой трактовке— большое достижение и в то же время определенный порок психологической науки. Порок — в ее несомненной эгоцентричности, и он не преодолевается пониманием «Я» как обусловленного внешними, социальными факторами. В то же время известные положения о происхождении субъективности «Я» из отношения с другими (К. Маркс), об обусловленности развития личности социальными связями (А. В. Петровский), о роли в выделении и формировании «Я» общения со взрослыми, сверстниками (М. И. Лисина и др.) заставляют пересмотреть предположение о ценностности и «Я» как ее центрального механизма. Принципиальная поправка состоит в том, что в качестве ведущих оснований личностной сферы мы принимаем, наряду с ценностностью, субъективную форму отношения к другим людям, так называемое отношение «Я—другой». Ведущими показателями этого отношения являются два. Во-первых, то, как, в каких качествах, их сочетании и посредством каких механизмов воспринимает субъект другого человека. Оптимальной модели базового уровня личности при этом соответствуют: а) неэгоцентричное восприятие другого человека, когда отношение к нему строится не через то или иное отношение к себе или через уподобление его своим особенностям, а через самооценку другого; б) восприятие, понимание другого в разнообразии его качеств, его потенциальной неконечности.

Во-вторых, то, насколько и каким образом субъект может сочетать свои интересы, ценности с интересами других людей. Оптимальной модели при этом соответствует возможность гармонического сочетания своей ситуации и ситуации другого. Мы обозначаем это как способность «быть собой и другим».

3. *Творческий* аспект как относящийся к личностно-активному отношению к новому и предполагающий *преодоление, выход за пределы привычно ограниченных способов*, представлений как о внешнем мире, так и о себе, о своем желательном «Я», направленность не только на восприятие нового, но и на активное его созидание. В этом смысле мы говорим о «неконечности» личности, о потребности и способности к творчеству.

Кроме того, в гипотетической модели учитывается достижение оптимальных возрастных уровней и типов сфер сознания и деятельности.

На основе данной модели нами была сконструирована новая система методик *эмпирического исследования*, направленных на изучение указанных аспектов.

Многие из этих методик <sup>1</sup> предполагают включение испытуемых в экстремальные, конф-

<sup>1</sup> Конкретное описание системы методик см. в «Приложении» к этой книге.

**2—526**

**/ Явкаяская областная !**

{ ^K&ИЕ я. ГКА,-^.. \_ |



ликие ситуации (например, временного ограничения при необходимости того или иного выбора). Такое включение помогает выявить наиболее значимые, реально действующие, определяющие особенности поведения, деятельности, отношений, сознания, самосознания, т. е. действительно ведущие, базовые основы формирования личности.

Данные, полученные по этим методикам, сопоставлялись с материалом изучения различных конкретных качеств личности, с особенностями умственного развития, развития учебной деятельности, характером зрелости ближайшего развития. При этом применялись не только специальные эксперименты, но и направленные наблюдения за детьми в детском саду и в школе, выяснялись условия воспитания детей в семье. Было проведено лонгитюдное исследование, в котором прослеживалось развитие группы детей в течение 2—4, а иногда и более лет. Изучались возможности направленного формирования оптимального уровня базовых оснований личности, была разработана *система формирующих методов*. В исследовании, которое проводилось в детских садах и школах, было изучено более тысячи детей. Результаты исследования подтвердили и конкретизировали гипотетическую оптимальную модель базового уровня личности. Изучение 6-летних детей привело к выделению как бы двух таких уровней. Первый из них включает направленность личности в ее специфическом понимании, так называемую ценностность, отношение к другим людям («Я—другой»), особенности личностно-активного отношения к новому (преодоление ограниченности привычных представлений о мире и о себе, неконечность). Оказалось, что эти три основания являются определяющими не только для конкретных показателей развития детей, но и для базовых оснований второго уровня, а именно для особенностей развития сфер деятельности и сознания. Последние у детей в возрасте 6—7 лет самым тесным образом связаны с другими личностными особенностями, вплетены в «ткань личности» и являются в то же время средством ее реализации. Были выявлены высокие корреляции между базовыми основаниями и различными качествами личности (например, проявления эгоизма, отзывчивости, доброжелательности по отношению к другим людям, доброта, жадность, уровень притязания, самооценки, типы поступков, умственное развитие, развитие учебной деятельности и т. д.)<sup>1</sup>.

Исследования, проведенные в контексте разных научных и;

<sup>1</sup> Содержательные и статистические методы соотнесения базовых оснований с разными показателями психического развития подробно описаны? в кн.:

*Непомнящая И. И.* Методология целостного исследования в психологии. М., 1985.

18

практических задач (возрастное развитие, воспитание, психотерапия, социология) с детьми других возрастов, со взрослыми, с лицами, страдающими теми или иными патологическими отклонениями<sup>1</sup>, позволили сделать вывод о



том, что сконструированная нами *оптимальная модель базового уровня личности* является действительно общей и универсальной, обуславливающей другие иерархические уровни психики, личности. Можно также утверждать, что базовые основания личности складываются в своих индивидуально-типических характеристиках в большинстве случаев в 6—7 лет и сохраняют свою специфику вплоть до взрослого возраста, обуславливая связь, единство прошлого, настоящего и будущего в жизни человека. Кроме того, базовые основания личности обуславливают особенности и успешность, по сути дела, любой деятельности (что подтвердили исследования людей разного возраста и профессий).

Как уже говорилось, именно низкие уровни развития тех или иных базовых оснований личности (особенно в детском возрасте) оказываются причиной самых разных психических нарушений (неврозов и психотических проявлений), которые преодолеваются в результате психотерапевтической работы, направленной на коррекцию и формирование системы соответствующих оснований. Универсальность системы базовых оснований связана с тем фактом, что сами основания представляют собой наиболее общие, глубинные механизмы психики, воплощающие специфические сущностные свойства человека.

В данной книге анализируются особенности базовых оснований личности, выявленные и изученные на конструктивном этапе исследования детей 6—7-летнего возраста. Учет индивидуально-типологических и возрастных особенностей этих оснований, а также их направленное формирование, являются необходимым условием для осуществления успешного процесса обучения и воспитания детей, условием, самым существенным образом влияющим на дальнейшее развитие человека.

В книге рассматриваются, во-первых, дети, с различными типами личности, не достигшие оптимального для данного возраста уровня развития базовых оснований личности. К сожалению, такие дети встречаются в каждой группе детского сада и в каждом классе школы; во-вторых, дети, достигшие оптимального уровня, хотя приходится констатировать, что таких детей крайне мало. Особенности базовых оснований первой и второй групп детей в совокупности раскрывают определенную картину развития личности ребенка. Для наглядности и лучшего понимания в книге подробно разбираются особенности базовых оснований личности 18 из

' Для разных практических целей и разных групп людей были сконструированы специальные системы диагностики и коррекции.

2\*

всех наблюдавшихся детей. При отборе этих детей учитывались: 1) представленность характерных вариантов базовых особенностей; 2) наиболее типичное их проявление в экспериментальных и естественных условиях; 3) устойчивость выявленных в 6—7 лет особенностей базовых оснований. (За критерий устойчивости принималась такая же или большая выраженность, этих особенностей при повторном исследовании детей, проводившемся через 3—4 года, а иногда и через 5 лет.) Главным критерием, определившим состав данной группы детей, как оказалось, может служить ценность.

Знание этих особенностей, как и в чем они проявляются, необходимо специалистам, имеющим дело с детьми дошкольного и школьного возраста (в частности, воспитателям и педагогам), поскольку оно действительно открывает путь к пониманию ребенка, к раскрытию причин тех или иных его трудностей. При этом особенности базовых оснований не только учитываются, но и изменяются, развиваются, формируются на более высоких уровнях. Знание таких особенностей важно и для исследователя (прежде всего психолога), поскольку именно в 6—7 лет складываются характерные для человека типы и формы базовых оснований его психики, личности. А знание исходных форм— это знание истоков, основ того, с чем мы имеем дело при изучении разных возрастов и разных процессов, свойств психики, конкретных качеств личности. Учитывая сказанное о важности, практической и научной, знаний об особенностях базовых оснований психики, личности у детей 6—7 лет, причем именно в их конкретном выражении, мы решили в данной книге использовать следующую форму представления этих знаний. А именно клиническое описание того, как, в каких формах деятельности, поведения, отношений проявляются у детей эти особенности. Комментируя эти описания, делая выводы на основе анализа всего эмпирического материала, мы хотели по возможности чаще предоставлять слово самим детям.

С нашей точки зрения, только такой путь позволяет сочетать общие знания об особенностях базовых оснований в период становления личности человека с представлениями о конкретных формах проявления этих особенностей. Только полученные таким образом сведения могут реально и продуктивно использоваться в науке и на практике<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Избранный нами способ изложения материала исследования позволяет также использовать в разных целях разработанную систему методов изучения и диагностики базовых оснований психики. Заменим, что данная система, многие ее методы и тем более принципы и основания применимы (и были применены) не только к детям 6-летнего возраста, но и к детям других возрастов.

20

Обследование детей 6-летнего возраста, обучающихся в школах, показало, что повышение у них некоторых показателей уровня развития (навыков учебной деятельности, произвольности поведения и т. д.) часто оказывается формальным, фрагментарным, т. е. приобретенные знания и умения

оказываются недостаточно обобщенными и осознанными. Такое положение прежде всего связано с тем фактом, что овладение новыми знаниями и навыками не опирается на соответствующую перестройку личности. Проведенное по описываемым в этой книге и традиционным методикам клиническое исследование детей, обучающихся в школе, выявило, что различие в развитии личности (ее базовых оснований) между этими детьми и детьми, посещающими детский сад, в целом является незначимым (при некоторых частных отклонениях). А нередко у детей, обучающихся в школе с 6 лет, наблюдалась сниженность типов и уровней базовых оснований личности по сравнению с их сверстниками, посещающими детский сад.

Следовательно, и в условиях обучения в школе достижение оптимальных для данного возраста уровней развития базовых оснований личности требует специального формирования.

В заключительной главе книги специально обсуждаются принципы и методы воспитания личности детей 6-летнего возраста, позволяющие учитывать особенности их базовых оснований и обеспечивающие достижение оптимально возможных для данного возраста уровней развития этих оснований. Сегодня многие исследователи и практики говорят о том, что ребенку необходимо предоставить свободу, говорят о детской самостоятельности, о партнерстве во взаимоотношении взрослого и ребенка и т. п. Мы полностью разделяем эти пожелания, которые являются прежде всего реакцией на подход к ребенку только с позиций тех требований, которые предъявляет к нему будущее. Ответ же на вопрос, *что* же должно быть развито, воспитано у ребенка, в частности в возрасте 6—7 лет, в основном остается пока открытым. Этот ответ либо слишком общий, либо, напротив, ограничен узкими, частными рекомендациями. Мы отвечаем на этот вопрос однозначно. Поскольку 6—7 лет представляют собой сензитивный и решающий возраст для становления ведущих, базовых оснований психики, личности, последние и должны стать основной целью воспитания Детей.

Учет индивидуальных особенностей базовых оснований личности и развитие их до тех оптимальных уровней и форм, которые соответствуют специфическим потребностям и возможностям детей 6—7 лет,— вот что является, с нашей точки зрения, основной задачей, которая должна определять и пронизывать содержание, формы и методы обучения и воспитания этих детей в семье, в детском саду, в школе.

## ГЛАВА II

### **Направленность личности (ценностность)**

Наука нас видеть главн V ГГУКСЦ-О человека в зовался прием конфликтных ситуаций, 'в которые вводились в определенной последовательности разные значимые для ребенка стимулы. Эти ситуации для проверки и уточнения ценно-стностей, а также для определения побудительной, стимулирующей силы разных факторов (норм, отношений, требований разных лиц и т. д.) и соотношения их с ценностностью задавались как экстремальные. Поведение ребенка наблюдалось и анализировалось не только в экспериментальных ситуациях, но в группе или классе (в разных видах деятельности, на занятиях), учитывались характеристики ребенка воспитателем, педагогом, а также данные, полученные из бесед с родителями. В первом разделе этой главы мы опишем основные типы ценностности у детей 6—7 лет, конкретные проявления этих типов при 'предъявлении ребенку задания 'методики «КП», а также при дополнительных беседах с ним (см.: Приложение, раздел I). Особенности субъективно-личностного аспекта ценностности (см.: Приложение, раздел III, пункты 1—3), связь с объективно-содержательным аспектом рассматриваются во втором разделе при анализе становления ценностности и анализе ее специфики у 6—7-летних детей.

#### **Типы ценностности**

Ниже описываются типы ценностности в основном на примерах тех детей, которые в этом отношении являются характерными представителями. Дети обследовались по всей системе методик целостного исследования личности (см.: Приложение).

У наибольшего числа детей была выявлена ценностность, названная нами *реально-привычным функционированием* (в чистом виде этот тип ценностности наблюдался у одной трети обследованных детей, а в сочетании с другими типами—более чем у 60% детей). При данном типе ценностности характерна направленность поведения ребенка на реализацию, воспроизведение привычных, ограниченных «сугубо реальным» содержанием, большей частью бытового характера, действий, отношений и т. д., прежде всего из домашней жизни, а также жизни детского сада: убирать (дома, в детском саду), помогать маме стирать, мыть посуду, совместные бытовые ситуации (обедать, смотреть телевизор, ходить в магазин, играть).<sup>^</sup> Область отношений, общения не выделена в ее специфическом содержании, а включена в конкретные привычно бытовые ситуации.

При использовании методики «КП» эта ценностность проявлялась по основным параметрам данной методики весьма однозначно. В 1-й части методики, когда от ребенка требовалось по картинке придумать предложение, дети: 1) констатировали состояние предмета или привычный способ его использования (стол стоит, книга лежит, тюльпан растет, на стуле

сидят, ножиком режут мясо, на плите жарят курицу, в машину играют); 2) кратко описывали изображенную ситуацию (Бу-ратино сидит на полу, клей стоит на столе). Придуманные детьми предложения характеризовались исключительной *стереотипностью*, повторяемостью форм и способов построения раз использованного предложения.

**Во** 2-й части методики от ребенка требовалось составить рассказ по нескольким картинкам. В целом такое задание сильно затрудняло детей: они не могли *объединить* картинки в едином рассказе и описывали каждую картинку в отдельности. Иногда после показа примеров составления рассказов дети создавали рассказы, констатируя в них очевидные привычные и очень примитивные ситуации: «Девочка и мальчик идут. Собака стоит». А после показа взрослого, как связать эти предложения в единый сюжет: «Девочка и мальчик идут и собаку ведут», некоторые дети начинали составлять более развернутые рассказы. Но все рассказы отличали: 1) конкретно-бытовая направленность содержания, как правило домашние ситуации; 2) низкий уровень связи, когда каждому персонажу приписывается свое действие безотносительно к действиям других персонажей; 3) стереотипность формы и сюжетов рассказов (например, один рассказ: «Мама варит на плите суп, папа смотрит телевизор, а девочка с братиком играет с машиной», следующий: «Мама варит на плите суп, папа читает книгу, мальчик с девочкой играют с собакой» и т. п.). Все попытки взрослые побудить ребенка составить другие рассказы, поинтереснее, не приводили к изменению однажды принятого способа. Анализ самосознания будет представлен ниже, пока укажем только, что в беседе ответы детей на вопросы также были исключительно конкретные и не отходили от бытовой тематики: «Что ты больше всего на свете любишь?» — «Помогать маме» «Что ты больше всего любишь делать?» — «Подметать полы и мыть посуду». «Что для тебя самое главное на свете?» — «Убираться» (как видим, здесь также работает стереотипность).

Ценностность реально-привычного функционирования (обнаруживаемая как «остаток», как инертно действующий способ даже у детей с другими типами ценностности) проявляется в бросающемся в глаза феномене, который мы условно называем «погружением в ситуацию». В общей форме он проявляется в том, что, начав любое конкретное действие, вступая в отношения с другими, рассказывая о ситуации и т. д., ребенок как бы «погружается», «утопает» в складывающейся ситуации, что у большинства 6-летних детей может противоречить их намерению, задуманному делу. Значение данного феномена трудно переоценить, ибо он, наряду с ценностностью реально-привычного функционирования, существенно влияет на поведение, деятельность, отношения не только детей, но и взрослых.

24

Ценностность реально-привычного функционирования характеризуется отсутствием расчлененности, избирательности определенного содержания,

выделенности из целостной ситуации жизни ребенка вместе с его окружающими и окружением. Сначала это семья, которая остается главной, ведущей, во всяком случае, у 6-летних детей, а у многих и позже, затем детский сад, а потом, как показали наши исследования, ценностность реально-привычного функционирования может включать и атрибуты школьной жизни. Здесь нет, следовательно, поднятия над ситуативностью, а напротив, есть полное поглощение ею («погружение»), нет подлинной абстракции и обобщения по отношению к данной реальности, ибо она является ограниченно конкретной, жестко замкнутой. Вот почему при воспроизведении срабатывает «погружение в ситуацию», т. е. стереотипность, инертность оказываются основным способом личностной активности. Поскольку субъект не выделен из ситуативной целостности, то мы для обозначения такой формы активности используем термин «функционирование».

Возникает вполне естественный вопрос: а не вытекают ли указанные особенности ценностности реально-привычного функционирования из игры? Ведь согласно распространенному представлению, игра—это ведущая деятельность у детей 6 лет. Действительно, ценностность реально-привычного функционирования помимо действий, отношений, приобретенных через соответствующий жизненный опыт (прежде всего бытового характера), включает ситуацию игры и во многом реализуется в ней. А ситуативность и определенная нерасчлененность игры, ее процессуальность при отсутствии целенаправленности адекватны особенностям «реально-привычного функционирования». Но обратим внимание, что определенные, причем существенные, особенности ценностности реально-привычного функционирования не присущи игре. Например, ограниченность и конкретность ситуации, ее конечность, замкнутость ребенка на ней. Здесь мы имеем дело с принципиальным различием между ценностностью реально-привычного функционирования и игрой, для которой характерна неограниченность, потенциальная неконечность ситуации. Существенно также различие в формах отношения «Я—другой» (об этом будет сказано ниже). Материал исследования также свидетельствует о том, что у детей с ценностностью игры особенности реально-привычного функционирования проявляются как раз в наименьшей степени.

В чем причина стойкости указанного типа ценностности? Ниже мы увидим, что он может сочетаться с другими типами, а присущие данной ценностности особенности: конкретность, ситуативность, стереотипность и т. д.—дают о себе знать у значительного большинства 6-летних детей и при других видах ценностности. Мы полагаем, и факты это подтверждают, что

причина не только в том, что данная ценностность во многом соответствует опыту реальной жизни детей. Ведь особенности этого типа ценностности упорно удерживаются и при изменении жизненного опыта ребенка и типа ценностности. Существенной причиной стойкости ценностности реально-привычного функционирования (в деятельности, поведении, отношениях и пр.) является то, что стоящий за ней опыт отличается *уникальной целостностью* (точнее, нерасчлененностью). Это конкретно-ситуативный опыт, в котором в неразрывной связи, единстве находятся и привычные действия, и отношения с другими, и близкие ребенку люди, и, главное, сам ребенок. Такая нерасчлененность и обуславливает стойкость, наибольшую личностную значимость, т. е. ценностность данного опыта.

Все дети с ценностностью реально-привычного функционирования, как по принятым нормативным показателям, так и по характеристике воспитателей, а также по нашим методикам, относятся к низкому уровню развития. Наибольшие трудности такие дети испытывают на занятиях, причем связанных не только с усвоением знаний (здесь, конечно, самые большие проблемы), но и с рисованием, лепкой, конструированием (особенно) и даже с овладением трудовыми навыками. (Механизмы и причины этих трудностей, в частности выполнения простейшей трудовой деятельности, рассматриваются в главе VI.) Значительные трудности у детей вызывают игра и даже, по-видимому, ценностные для них виды деятельности, такие, как дежурство, уборка и т. п., когда требуется выполнить поставленную задачу, согласовывать свои действия с действиями других детей (что нередко приводит к конфликтам). Особенно часто трудности возникают при малейшем изменении или усложнении привычных, простых видов деятельности или игр. В новых или слегка измененных ситуациях дети чувствуют себя неуверенно, демонстрируя беспомощность, робость, у них отсутствует всякая попытка к самостоятельности. Обычная реакция—ответ «не знаю» либо просто молчание. Учитывая испытываемые детьми трудности и то, что данный тип ценностности как в чистом виде, так и в сочетании с другими типами присущ половине (и даже больше) обследованных детей данного возраста, а связанные с этим типом особенности поведения (в разной степени выраженности) наблюдаются у большинства детей', можно сформулировать первый важный, с нашей точки зрения вывод. Проведенное нами обследование детей I—IV классов выявило следующее. В I классе (дети, обучающиеся с 7 лет) ценностность реально-привычного функционирования преобладает по сравнению с другими типами. Данный тип ценностности, несколько уменьшаясь в общем соотношении с другими, сохраняет доминирующее положение до IV класса. Во всех этих классах ценностность реально-практического функционирования коррелирует, как правило, с низкой успеваемостью ребенка. Были получены также данные,

функционирования и присущие ей способы поведения, деятельности, отношений должны преодолеваются.

У других обследованных детей было выявлено умение выделять и обобщать из такого рода нерасчлененного целостного' ситуативного опыта то или иное ценностное (наиболее лично-стно значимое) содержание.

У ряда детей ценностность реально-привычного функционирования сочеталась с вычленением «нового» опыта, связанного с *подготовкой к школе*: чтение книжек, занятия. Подобная двойственность содержания выявляется уже методикой «К.П», В 1-й части методики дети составляли по одной картинке не предложение, а ситуативный рассказ, в котором в конкретной, связанной с картинкой ситуации обязательно действовали другие люди (домашние—мама, папа). В большинстве рассказов, составленных по одной или нескольким картинкам (по 2-й части методики), приводились привычно бытовые ситуации, связанные с действиями домашних и общением с ними, но ряд картинок (например, изображение линейки, портфеля) побуждал к рассказам, отражавшим содержание, связанное со школой, с занятиями. В рассказах два типа опыта—домашний и школьный—объединялись довольно формально, внешне. Вот как одна испытуемая рассказала про картинки, на которых были изображены девочка, портфель, собака, линейка.

*Исп* • Я сказала: купи мне портфель. А папа спросил: «Зачем тебе портфель, ведь ты еще не ходишь в школу». Я сказала: я хочу пойти в школу.

И тогда мы с папой пошли в магазин и купили портфель *Эсп.*: А про остальные картинки ты ничего не сказала. *Исп.*: А в портфеле лежала игрушечная собака и линейка.

Вообще такого типа «внешнее», «формальное», иногда внутренне противоречивое соединение разных картинок в рассказе довольно типично для детей с ценностностью реально-привычного функционирования, готовящихся к школе или учащихся в ней.

Для всех рассказов (по одной и по нескольким картинкам) характерна стереотипность формы и общего сюжета («Однажды я попросил», «Однажды мы с папой пошли в магазин (или в зоопарк)» и т. д.). В целом же в рассказах преобладает бытовое содержание. Оно является более привычным, более устойчивым. При конфликте двух типов опыта — домашнего и школьного в экспериментах на отношения с другими и на самосознание выявляется, что хотя новый опыт, связанный с занятиями, что данный тип ценностности сохраняется и в старших возрастах, его проявления наблюдаются и у взрослых людей И в этих случаях ценностность реально-привычного функционирования обуславливает низкую успешность в разных видах деятельности (конечно, соответственно уровню возрастного развития).



действительно включен (точнее, находится на стадии включения, отсюда его неустойчивость) в целостный жизненный опыт ребенка, однако ценностность реально-привычного функционирования преобладает. В конфликтной ситуации дети выбирают содержание, соответствующее преобладающей ценностности. *В то же время определенная двойственность характерна для всех показателей развития личности этих детей.*

По нормативным показателям, отзывам воспитателей и по данным наших 'методик, для таких детей характерен средний уровень развития.

Сочетание двух типов ценностностей — игры и отношений с другими — рассмотрим на примере Игоря Ч. В методике «КП» в обеих ее частях он составлял рассказы, в которых участвуют в основном домашние (папа, мама, сын, дочка). Содержание рассказов конкретное, из его привычного опыта. Все рассказы включают совместные действия. По картинке «Плита» этот мальчик составил такой рассказ: «Плита стояла на кухне. Мама только пришла с работы и начала есть. Потом пришел папа, позвал маму и дочку тоже есть. Они вместе покушали и легли спать». В рассказах этого мальчика отразилось и эмоциональное содержание описываемых им ситуаций: «мальчик плакал», «учительница испугалась, а потом успокоила мальчика», «девочка сказала честно». Картинки непривычного содержания сначала вызвали у него замешательство. Например, когда мальчику показали картинку со змеей, он долго молчал. Попытки взрослого побудить его к составлению предложения или рассказа сначала ни к чему не привели. Затем ребенок придумал следующий рассказ: «Папа мальчику купил змею. Змея ползала. А мальчик приходил и плакал на уроках. Учительница сказала: «Что ты плачешь?» — «У меня змея умерла». Учительница испугалась и успокоила его. И он сел. И все». Картинки с изображением робота, шахмат, Буратино вызывали у этого мальчика *игровые* мотивы, хотя построение сюжета по форме оставалось прежним: «Папа купил сыну робота, папа с сыном решил поиграть» и т. п. Примерно в середине эксперимента Игорь начал включать во все рассказы фразы типа: «мама не разрешила, а дочка унесла линейку в школу», «сломала» («мама простила»), «разорвала платье», «порвал новые туфельки» — и предложения, говорящие об общении с мамой по этим поводам, о ее отношении к поступкам ребенка. При этом происходит проекция собственного опыта, а форма изложения сохраняет стереотипность. Начав рассказ, мальчик часто включает в него конкретные подробности из своей жизни. Можно сказать, что и у этого мальчика на фоне особенностей, определяемых характерными для него типами ценностности, проявляются также особенности, свойственные ценностности реально-практического функционирования (конкретность, сте-

28

реотипность, «погружение» в ситуацию).

Характерно поведение мальчика во время эксперимента. Через какое-то время он начинает повторять: «Больше не хочу, хочу идти играть с ребятами». На

вопрос, что он больше всего любит, ответом было: «Игрушки». В эксперименте на отношение с другими он сначала долго и упорно пытался превратить заданную ситуацию в свою — игра в машину, но затем его поведение стало определяться ценностностью отношений с другими (в данном случае отношения к нему). Последняя оказалась при конфликте ситуаций сильнее ценностности игры. Ценностность отношений с другими и в этом эксперименте, и в эксперименте на самосознание проявилась очень ярко. По характеристике воспитательницы, Игорь Ч. «...сложный мальчик, соберет ребят играть вместе, а потом хочет закончить сам, и важно, чтобы его похвалили». По всем показателям развития его можно отнести к среднему уровню.

Выраженная ценностность отношений с другими (при сочетании с большей значимостью действовать согласно требованиям взрослых, нормам) обнаружилась и у Андрея И. Такое сочетание довольно часто встречается у детей 6—7 лет. При личностно, ценностно значимой для них сфере отношений они понимают необходимость и важность следовать требованиям взрослых, предъявляемым теми нормами. Поначалу в экспериментах, в общении дети стараются реагировать или действовать согласно этим требованиям, что как бы маскирует истинную ценностность, в данном случае ценностность отношений с другими. И лишь когда взрослый как бы снимает значимость требований, норм (например, в методике «КП», в беседе и т. п.) либо в экстремальной конфликтной ситуации (в которой нужно следовать либо таким нормам, либо согласно собственной ценностности, например в методике на отношение «Я—другой»), поведение детей начинает определяться ценностностью, в частности ценностностью отношений с другими.

Вот как это проявилось у Андрея И. Сначала он воспринял ситуацию с использованием методики «КП» в соответствии со значимостью требований, норм. В 1-й части эксперимента он начал с того, что стал рассказывать об изображенном предмете все ему известное: «В портфеле можно носить вещи», «Ножом можно резать», «Арбуз можно есть», «Линейкой можно измерять разные вещи» и т. д.—и иллюстрировал свои знания *разными* конкретными примерами: «Ножом можно резать яблоко, хлеб, колбасу, сыр, арбуз, дыни, груши, персик — вообще можно», «У ножа есть ручка и острая железка», «У нее [линейки] есть полоски, есть номера», «В нем [арбузе] есть семечки. Он зеленый и красный (картинка черно-белая)». Но при предъявлении картинки с изображением девочки рассказ стал иным. Приведем его целиком.

А.: Девочка может прыгать. У нее есть косички, платье, карманы, ногь руки, есть волосы, есть бантик. *Эксп.*: Придумай поинтереснее. Л.: Постараюсь. Рассказ мальчика по картинке «Дом» был таким: «Около дома есть детский сад. Там играют дети». Здесь Андрей впервые вводит в сюжет человека и начинает сообщать не только нормативное, но и значимое знание—детский сад, играют дети. На картинку с изображением мальчика он сначала смотрит равнодушно, перечисляя то, что видит. Но после слов взрослого «Придумай .про мальчика поинтереснее» его рассказ резко меняется: «Мальчик живет в доме. (Андрей говорит далее оживленно.) У него есть сестра. Сестру зовут Лена, а сам мальчик Витя. Лена старше 'его 'на два года. Сестре 12 лет, а мальчику 10. Что бы еще? Они очень дружат, гуляют вместе».

То же происходит и с рассказом по картинкам «Книга» и «Шахматы». На просьбу взрослого рассказать поинтереснее Андрей откликается таким повествованием: «В один день мальчик взял книгу и начал искать, что хочет, и нашел. Она называлась «Буратино». Ему она очень понравилась». «Ух ты! Петя и Вася играли в шахматы. Петя начал проигрывать, обиделся и ушел. Васе стало обидно. Он догнал Петю и сказал: «Пойдем еще раз сыграем». Петя обыграл Васю. Вася не обиделся, и все».

Итак, мы видим, что вместо нормативно-знаемого при изменении понимания ситуации Андрей стал составлять рассказы, в которых участвуют люди, фиксируются отношения. В дальнейшем его рассказы все более развертываются. В них описывается общение, даются оценки, раскрываются отношения. В сюжетах участвуют два взаимодействующих персонажа: «Петя встретил друга и попросил одолжить 5 копеек, а друг не дал. Пете стало очень грустно» (фиксация переживания). По картинке «Молоток» мальчик придумал такой рассказ. «Один раз-мастер забивал гвозди. Он чинил шкаф. Подошел мальчик и спросил: «А чего вы делаете?» Он сказал: «Шкаф». Мальчик попросил: «Дайте мне попробовать». Мастер говорит: «На, попробуй». Мальчик забил гвоздь. Мастер похвалил его». В рассказе по картинкам «Машина», «Робот» Андрей сообщает о том, как робот помог водителю починить машину, а водитель сказал спасибо; по картинкам «Нож», «Цветок» — о том, как садовник срезал и подарил гостям цветы; по картинкам «Девочка», «Дом» — о том, как мальчика приняли дети играть в футбол («Его позвали домой. Он пошел и смотрел из окна, как дети играют в футбол. Ему очень хотелось. И мама разрешила пойти. Он был очень рад»). В последнем рассказе ребенок фиксирует не только отношения, но и желания, переживания.

Итак, восприняв произвольность, свободу ситуации экспери-

30

- мента, Андрей кардинально изменил содержание своих рассказов: от сообщения нормативно-знаемого он перешел к сюжетам с общением людей, причем характерно, что в этих сюжетах
- одни персонажи что-то дела/от для других (дети принимают в игру, мама

разрешает, робот помогает водителю, водитель отвозит робота, садовник дарит гостям цветы и т. п.). Пока лишь отметим сам факт. Позднее при анализе отношений этого ребенка с другими мы увидим, сколь типичны подобные сюжеты „для определенной формы отношений. Не менее разительно межается отношение самого Андрея к эксперименту: от равнодушного (при нормативно-знаемых ответах) к оживленному, с удовольствием, когда каждый следующий рассказ становится все

-более развернутым. Его состояние в это время также меняется от напряженного к свободному, раскованному. При беседе Андрей на вопрос, с кем он дружит, 'называет детей и поясняет, почему он с ними дружит: «Потому, что они очень добрые». А когда взрослый спрашивает, что значит добрые, мальчик отвечает: «Они никогда со мной не ссорятся». Дети с другими типами ценности не дают общего обоснования «добрые», «не ссорятся», а, как правило, ссылаются на более или менее конкретные действия: не дерется, со мной играют—или дают опи-

-сание конкретных игровых ситуаций. Таковы особенности ответов, отношения к эксперименту и поведения у мальчика с ценностью отношений с другими (при значимости для него требований взрослых и норм) в методике «КП».

Отмеченная двойственность наблюдалась и в эксперименте на особенности деятельности. В эксперименте на отношения с другими очень ярко проявилась ценность этих отношений. По нормативным показателям и характеристике воспитателя, мальчик относится к «общему высокому уровню развития», по показателям наших методик—к среднему. На примере Андрея И. можно видеть, сколь необходимо раскрепостить ребенка, сняв необходимость формального (а не личностного) следования требованиям, нормам, и тем самым дать 'ему свободу для реализации своей ценности, а на ее основе—максимальной реализации своих возможностей. Вместе с тем требования, нормы должны даваться в такой форме, при которой ребенок не воспринимал бы их формально, внешне (о некоторых путях и методах такой работы идет речь в главе VIII).

Ценность действовать в соответствии с требованиями взрослых, ситуации, правильно нередко принимает в этом возрасте конкретную' форму ценности, которую можно обозначить так: действовать в соответствии с пониманием ситуации. Раскроем это на примере Маши П. Общий стиль ее поведения во всех экспериментах, на занятиях, в группе таков: сталкиваясь с той или иной ситуацией, Маша сначала довольно долго молчит (при вопросе, почему она молчит, отвечает: «Я думаю»,

«Сейчас подумаю», «Я еще не поняла». Сама иногда обращается к экспериментатору: «Я не поняла, что вы спрашиваете»). После длительной паузы следует определенный ответ (в методике «КП», в беседе, в методике на самосознание и т. п., на занятиях), тот или иной поведенческий акт, проявляется определенный тип отношения к другим (в методике на отношения «Я—другой», в реальных отношениях в группе и т. д.). Содержание Машиных реакций позволяет сделать следующий вывод. Жизненный опыт этой девочки представляет собой фиксированный набор различных ситуаций (домашнего реально-привычного функционирования, определенных ситуаций из жизни детского сада), норм, требований, связанных с подготовкой к школе, и т. п. При этом такой набор хотя и складывается из разнообразных ситуаций, но ситуаций хорошо знакомых, привычных, однозначных, большей частью конкретных. А это значит, что каждая из этих ситуаций и набор их в целом конечны, т.е. определенно ограничены. Маша не пытается и не может выйти за их пределы. Она не строит новых ситуаций, не меняет их (эта особенность ее поведения ярко обнаруживается в методике на «преодоление привычно ограниченных способов»). Во время обдумывания она осуществляет простой *перебор* хорошо знаемых, привычных ситуаций, с тем чтобы отнести то или иное содержание к какой-то из них и дать соответствующий ответ. Важно, что перебор этот и отнесение к определенной ситуации осуществляются *р идеальном плане*, в сознании. Девочке требуется прежде всего осознать явление с точки зрения адекватности его той или иной определенной, хорошо знаемой (а не строящейся ею в соответствии с тем или иным заданием) ситуации. Поэтому мы говорим в данном случае о ценностности «действовать в соответствии с осознанием, пониманием ситуации».

Характерны ответы Маши в методике «КП». В отличие от детей с другими типами ценностности, ответы которых по большей части отличаются однозначностью содержания (фиксация либо действия, либо признаков предмета, либо ситуаций и др.), Маша в предложениях по разным картинкам и при составлении рассказов дает, по существу, разные ответы (фиксация предмета и действий с ним, признаков предмета и ситуаций и т. д.). Но, как правило, эти ответы отличаются тривиальностью нормативных знаний: «Собака лает, собака гуляет», «Ножом режут, нож лежит на кухне», «Книгу читают», «Арбуз сладкий», «Арбуз режут. У арбуза семечки», «У жирафа длинная шея, жираф большой», «Елка зеленая. Елка большая. У елки есть иголки. Все» и т. п. Приведенные примеры показывают, что сообщаемое знание, хотя мы его и назвали тривиальным, вообще-то является нормативным для данного содержания. Напомним, прежде чем ответить, девочка долго молчит («Я думаю»),.

32

Но на предложение экспериментатора рассказать что-нибудь еще об этом предмете, придумать что-нибудь поинтереснее Маша всегда отказывается,

говоря: «Больше ничего не знаю»» Тривиальность ответов, содержание которых может ограничиваться тем, что изображено на картинке, иногда почти абсурдна. Примером может служить рассказ по картинке «Мальчик»:

«Мальчик ходит на ногах. Мальчик красивый. Мальчик большой. Все».

При предъявлении картинок «Памятник», «Буратино» у многих детей особенно при ценностности познавательной деятельности активировались наиболее далекие от их повседневного опыта знания, они придумывали более необычные рассказы. Картинка «Памятник», как правило, вызывала составление рассказов фантастического содержания, а картинка «Буратино» побуждала детей к сказочному или игровому сюжету. Последнее нередко происходило и при предъявлении картинки «Робот». Ничего подобного не наблюдалось у Маши.

По картинке «Памятник» ее рассказ был таким: «Конь скачет. На коне сидит человек» (и это после долгого обдумывания). На просьбу взрослого 'придумать что-нибудь еще интересное Маша отвечала: «Больше ничего не знаю».

Картинка «Буратино» сопровождалась таким рассказом: «Буратино деревянный. Буратино заводной». Попытки экспериментатора побудить девочку рассказать что-то более интересное после паузы вызвали следующую фразу: «У Буратино длинный нос». По картинке «Робот» Маша рассказала так: «Робот ходит. (Длинная пауза.) Робот заводной. Робот металлический».

При составлении рассказов по нескольким картинкам девочка отбирает картинки медленно, с паузами, уже в это время придумывая рассказ (так и объясняет свои действия экспериментатору). Рассказы ее так же тривиальны: «Мальчик играл с машиной, девочка с Буратино. К ним вошла собака. Ей тоже захотелось поиграть. Они играли. Мальчик с машиной, девочка с Буратино, а собака тоже с ними играла. И весь рассказ». Помимо тривиальности, банальности содержания обнаруживается определенная трудность в выстраивании сюжета (каждый персонаж действует сам по себе, некоторая искусственность, взаимодействия персонажей: «Жираф захотел попить и попросил мальчика. 'Мальчик достал банку и увидел, что там написано «клей» — рассказ Маши по картинкам «Мальчик», «Жираф», «Клей»), стереотипность (рассказы об игре и о жирафе заканчивают одинаково: «И они (т. е. мальчик и жираф) пошли играть»). Мы видим, что при многообразии типов содержания ответов, их обобщенности и нормативности у Маши в то же время сохраняется ряд особенностей способа, характерного для ценностности реально-привычного функционирования: тривиальность, иногда конкретность, стереотипность, фиксация внешних

признаков и особенно «конечность», ситуативность знаний, девочка нуждается в отнесении содержания, с которым сталкивается, к определенной *ситуации*. Анализ всех материалов, полученных по Маше П. и другим детям с тем же типом ценностности, а также анамнестические данные свидетельствуют о следующем генезисе ценностности этой девочки. Сначала внутри ценностности реально-привычного функционирования, затем параллельно с ней, а после некоторого ее изживания оказываются значимыми — действовать в соответствии с требованиями, нормами, правилами и опыт, связанный с занятиями (подготовкой к школе). На вопрос, что Маша больше любит—играть или заниматься, девочка отвечает: «Заниматься». А когда ее просят объяснить почему, она говорит: «Потому, что в игре что-нибудь не так *поймешь* и *неправильно* сделаешь». На уточняющий вопрос экспериментатора: «А на занятиях?»—следует пояснение: «А на занятиях я все хорошо стараюсь запомнить, чему нас Тамара Михайловна учит. Она спросит, я додумаю и всегда отвечаю правильно». (Заметим в этой связи одно из отличий игры от принятых форм занятий: в первых—неоднозначность, возможная неожиданность, неконечность ситуаций, а во вторых, как правило, такого нет.) По нормативным показателям и характеристике воспитателя, большинство детей с данной ценностностью относятся к группе сильных.

Итак, указанные два условия — значимость действовать правильно, в соответствии с требованиями, нормами и значимость занятий — приводят к выделению этой девочкой (как и другими детьми с данным типом ценностности) таких действий, как «подумать», «понять», т. е. к выделению сферы сознания. Сама Маша часто пользуется фразами: «Надо сначала хорошо подумать», «Я не поняла, что вы спрашиваете». При одобрении дома и в детском саду действий ребенка высказываниями типа «Молодец, правильно подумала» обдумывание становится ценностным и проявляется в конкретной форме поведения — «действовать в соответствии с пониманием ситуации». По сути, в этой ценностности содержится ценностность типа «действовать правильно», а остаточно — и ценностность реально-привычного функционирования (действовать согласно ситуации). И все же понимание, осознание действительности становится все более ценностным. В методике «Ценностность сферы сознания» на вопрос: «Что ты больше любишь — увидеть какой-нибудь предмет или подумать о нем?»—Маша отвечала: «Подумать о нем». На вопрос экспериментатора: «Почему?»—девочка объяснила: «Потому, что, если увидишь, как-то уже будет неинтересно, а подумать интереснее».

Итак, у этой девочки (как и у других детей с данным типом ценностности) мы видим своеобразное сочетание ценностности

34

понимания, осознания, т. е. сферы идеального, с принципиальными противоречащими этой сфере особенностями способа осмысления:

конкретность, стереотипность и, главное, ограниченность^ конечность ситуаций (в других методиках — форм поведения, отношений с другими и т. д.). Девочка личностно активно не направлена на творчество, выход за пределы «знаю».

Следовательно, и здесь существенные особенности сохраняющейся ценностности реально-привычного функционирования не позволяют пока развиваться и реализоваться основным возможностям ценностной для данной девочки сферы сознания, осознания, пони^ мания.

Следует прибавить к сказанному, что особенности, точнее-недостатки, такого типа ценностности (ограниченность знаемы-ми ситуациями, «конечность», выражающаяся в отказе от выхода за пределы этих ситуаций, стереотипность и т. д.) связаны не только с сохраняющейся ценностностью реально-привычного функционирования. По-видимому (ответы и поведение Маши, как и других детей с подобным типом ценностности, позволяют так думать), здесь проявляется типичный дефект воспитания, при котором даже при включении требований норм в ценностную сферу они остаются для ребенка формальными. Для него при этом важно, ценностно не содержание действия, а предъявляемые при этом требования, действовать правильно—значит для него действовать согласно нормам, принятым для той или иной ситуации. Это опять возвращает нас к вопросу о пу' тях и методах воспитания, при которых необходимые требования и нормы, включаясь в ценностную сферу, оказываются личностно значимыми для ребенка в их действительном содержании, сами по себе, а не как необходимость следовать тому, что требуется извне, взрослым.

Значимость, детерминирующая роль действия ' в структуре-деятельности, достаточно типична для детей 6 лет (см., напри' мер: И. Б. Даунис, 1977; Л. П. Бондаренко, 1972; С. Н. Рубцова, 1983). Ценностн осьь делания, операций обнаружилась у двух из 18 отобранных испытуемых. У мальчика это был чистый тип ценностности, у девочки ценностность делания сочеталась с ценностностькцшщений с другими.

Рассмотрим некоторые особенности проявления ценностности делания у Максима Х. Его поведение можно охарактеризовать как размытая, содержательно не оформившаяся активность. Максим подвижен, бегаёт на занятиях в группе и во время экспериментов, вскакивает, жестикулирует, хватается руками

' Точнее, процесса «делания», если считать, что действие, по А. Н. Ле-онтьеву, направлено на достижение цели, то последнее, как известно, детей 6 лет чрезвычайно затрудняет. Мы будем употреблять термины «делание», '«операции», имея в виду, что ребенок направлен на процессуальное содержание действия.



и тут же ставит обратно находящиеся в комнате предметы, произносит различные, не имеющие отношения к происходящему фразы типа «Как дам!». Посмотрит на окно и вдруг скажет:

«Окно там стоит. В окне ту-ту-ту, и оно так ж-ж-ж. Дядька идет и порезал палец». Играя в группе, не соблюдает правил, заданных между играющими отношений, вступает в конфликт;

почти все дети при вопросе о том, кто им больше всех не нравится, называли Максима, объясняя свой ответ так: «Дерется, ругается матом». На занятиях этот мальчик самый неуспевающий. Ни на занятиях, ни в экспериментах (кроме эксперимента на деятельность) он вообще не включается в понимание, выполнение заданий, не слушает воспитателя, экспериментатора, не старается запомнить требуемое, вслушаться, понять вопрос и т. д. Все время пытается уклониться от заданной ситуации, говоря: «Не хочу», «Пойду в группу», «Хочу гулять».

Лишь при выполнении заданий методики на анализ деятельности его поведение совершенно изменилось. Пока отметим, что в этом случае Максим производит впечатление делового, сосредоточенного, увлеченного работой мальчика. Как увидим, здесь его активность содержательна, направлена на выполнение операций, он, можно сказать, целиком включен в процесс делания, будучи готовым заниматься этим длительное время, отказывается прекратить выполнение экспериментального задания и пойти в группу. Выполняемые им операции отличаются вариативностью, разнообразием используемых способов, при *этом* мальчик не отвлекается, не вскакивает, не произносит обычных для него фраз, хотя и в этом эксперименте познавательное отношение, направленность на понимание, осознание отсутствуют полностью. Инструкцию он не слушает и не старается запомнить, операции не соотносит ни между собой, ни с намеченной целью, не может ответить на вопрос, какое действие выполняет, что хочет сделать, т. е. даже в значимой сфере у Максима полностью отсутствует рефлексия деятельности.

Рассмотрим особенности ответов и поведения Максима при выполнении заданий методики «КП». Мальчика долго не удается включить в выполнение задания. На многочисленные просьбы придумать по предъявленной картинке предложение или рассказ отвечает: «Я не знаю». После кратких примеров, приводимых экспериментатором, в которые он почти не вслушивается снова повторяет: «Не знаю» — и добавляет: «Я хочу вертушки делать» (проведенный ранее эксперимент на деятельность). Когда экспериментатор предлагает выбрать картинку по желанию и рассказать о ней, Максим выражает недовольство и отказывается перебирать картинки. Поскольку мальчик часто говорит о машинах, экспериментатор спрашивает: «Про машину хочешь придумать?» Максим соглашается и говорит: «Машина едет». На призыв взрослого: «Еще что-нибудь хочешь ска-

зять?»—добавляет: «Грузовик едет. В машине сидят. Машина едет, и фары горят». После этого начинает давать ответы на предъявляемые картинки. *Все его ответы — это название действия с предметом.* Когда на картинке изображено наиболее знакомое, тривиальное, мальчик называет общее действие, например по картинке «Плита» придумывает фразу «На газе можно варить». Чаще же в его ответах называются конкретные, случайные действия. Скажем, по картинке «Нож» мальчик придумывает такие фразы: «Ножиком можно резать мясо. Ножик можно в стол положить. И все». Иногда в его ответах общие функции сочетаются с конкретными действиями: «На газе можно варить. Газ крутят этим, на нем варить можно и зажигать спичками». Характерен ответ Максима по картинке «Памятник»: «На коне можно ездить, плеткой даже можно. И все». О человеке, изображенном на картинке с памятником Петру, вообще не упоминает. Описание действий у него часто конкретно-ситуативное. Например, по картинке «Елка»: «Дерево стоит. Дерево даже растет. Ее можно даже подрезать. Можно кружочек подрезать, и будут хоровод водить». Вообще, мальчик старается сообщить об известных ему действиях, т. е. он буквально направлен на предельно возможную в данных экспериментальных условиях реализацию ценно-стности «делания». «Делания» эти по большей части либо три-виально-знаемые и конкретные, либо чисто внешние: «Книгу можно рассматривать. У него есть полоски (несогласование рода часто встречается в ответах Максима). Книгу можно открывать и закрывать, и все». А вот его ответы по картинкам с изображением людей: «Девочка стоит и руки 'в кармане держит. Она стоит на полу, и у нее косички. Про девочку все»; «Мальчик стоит. Руки в кармане держит, и туфли на нем, и вое. И пуговицы даже есть». Максим описывает изображенные на картинке внешние признаки, не раскрывая собственно человеческого содержания (т. е. действий, отношений людей и т. п.).

В отличие от почти всех детей с другими типами ценностно-сти этот мальчик при составлении рассказов по нескольким картинкам не выбирает людей, собаку, отсутствует у него и характерное для большинства детей описание совместных действий, ситуаций, отношений с другими и т. д. Вместо рассказов Максим говорит о каждой картинке в отдельности, как и в первой части методики, называя действия. В лучшем случае в его рассказах присутствует внешнее формальное увязывание отдельных предложений. Например, по картинкам «Линейка», «Ремень», «Нож», «Плита» дается такой рассказ: «Ножиком режут и потом на кастрюльку ложут и разогревают, а ремень вешают около плиты, и линейку тоже около плиты, а ножиком режут». В беседе после эксперимента при предложении выбрать из описанной ситуации, что он хочет, отвечает: «Закрашивать».

На альтернативные вопросы, что он предпочитает — относить вертушки детям или делать, отвечает соответственно: «Делать», «Вертушки делать».

Итак, у этого мальчика на фоне несодержательной активности 'при крайней незначимости познавательной сферы (даже негативного отношения к ней), сферы человеческих отношений, общения отчетливо проявляется ценность «делания». Эта ценность определяет и самосознание (ниже об этом говорится подробнее). При выполнении заданий методики «К.П» он хотя и называет действия, однако уровень их осознания низкий. В основном приводятся конкретные, часто случайно выбранные действия либо случайно-ситуативные. Иногда словесные ответы заменяются жестикуляцией, звукоподражанием. Заметим, что сам предмет, о действиях которого (или с которым) мальчик говорит, для него незначим: он выделяет именно внешнее действие, а не функцию предмета и как следствие как бы забывает о предмете, путая род в местоимениях, глаголах прошедшего времени. В то же время низкий уровень осознания действий сочетается со стремлением максимально реализовать свою ценность, перечислить разные известные, правда часто случайные, несущественные для данного предмета, операции.

У детей с ярко выраженной ценностью общения ответы,

- поведение, отношения с другими во всех экспериментах и в группе удивительно однотипны. Во всех ситуациях такие дети стремятся к совместной деятельности, к общению, все время реф-лексировать (в одних случаях удачно, в других нет). При альтернативном выборе предпочитают совместную деятельность, при этом у них отсутствует направленность поведения на конечный продукт («А это доделают другие ребята»). При анализе особенностей сознания, отношений с другими, самосознания, деятельности у детей с этим типом ценности обнаруживается прямая зависимость от того, насколько реально для них 'выступает ситуация общения.

Если же говорить об особенностях выполнения такими детьми заданий методики «К.П», то они таковы. При составлении предложений по картинке дети всегда называют действия, осуществляемые с данным предметом (или предметами). Характерно перечисление разных 'сущностных, т. е. типичных с точки зрения опыта этих детей, примеров действий, связанных с данным предметом («Собака бежит, собака гуляет, собака кусается»; «Девочка прыгает, девочка рисует, девочка красит, девочка занимается, девочка в школу ходит»; «За: столом кушают, стол накрывают, гости за столом сидят»; «Змея ползает, змея ест, змея шипит»; «В портфеле тетради лежат, портфель несут, с портфелем в школу идут» и т. п.). По некоторым 'предметам

- помимо общих называются конкретные действия («Ножом режут, ножом хлеб режут, ножом яйцо разбивают»; «Машина

### **38**

«едет, машина стоит, машина бензин набирает, машина с тяжелым грузом, машину ведет шофер, в машине овощи возят».

Дети с ценностью общения подобно Максиму Х., с ценностью «делания», при выполнении заданий 1-й части методики «К.П» все предметы характеризуют через операцию, но приво-дят, во-первых, разные, во-вторых (в большей части ответов), наиболее типичные (с точки зрения опыта детей) примеры действий, связанных с данным предметом. В ряде случаев называемые общие действия раскрываются либо через типичные, либо через ситуативно-конкретные примеры. У таких детей не происходит, в отличие от Максима, утери предмета, они называют сам предмет, перечисляя действия с ним и иногда добавляя некоторые (часто изображенные на картинке) его признаки. Можно предположить, что ценностный для таких детей опыт участия в совместной деятельности обусловил значимость действий, а также в определенной степени предмета, который выступает как результат действий или их источник.

При выполнении заданий 2-й части методики «К.П» дети с данным типом ценности составляют рассказы о *совместных*

•*действиях и общении*, обязательно выбирают мальчика и девочку, а часто и собаку, например: «*Мальчик* Вова и *девочка* Лена пошли гулять. По дороге они встретили *собаку*. Она спросила:

«Можно я пойду с вами?» Мальчик и девочка сказали: «Можно». И собака пошла с ними. Мальчику, девочке и собаке хотелось понюхать *цветок*. Собака побежала быстрее. Девочка, мальчик и собака побежали *домой*. Девочка начала читать книжку, а мальчик слушал (курсивом выделено, по каким картинкам строился рассказ)». Такие дети придумывают рассказ уже при выборе картинок, но потом, начиная говорить, могут несколько изменить, дополнить, перестроить сюжет, подбирая к отобраннным новые картинки. Рассказ составляют быстро, без затруднений. Можно сказать, что для рассказов детей с ценностью общения характерно определенное разнообразие

-сюжетов, по содержанию отражающих совместные действия и общение, легкость изменения, перестройки, расширения сюжета. Беседа с такими детьми также выявляет предпочтение ими совместных игр, совместных дел.

Сравним особенности ответов детей с ценностью «делания», общения с особенностями выполнения заданий методики «КП» испытуемыми, сочетающими два типа ценности: «делания» и отношение с другими. При составлении предложений по картинке они обычно называют действия. Но у таких детей действие выступает именно функцией данного предмета, дети в своих ответах выявляют назначение, использование людьми предмета. Так, на картинку с изображением бутылочки с клеем дается ответ: «Чернилами можно писать. Ручку можно макать

в чернила, потому что чернилами можно писать». Раскрытие и конкретизация функции осуществляются разными способами:

перечислением конкретных действий («Ножом режут хлеб, сыр, отрезают от пакета кончик, чтобы налить молоко в стаканчик»); названием общего действия с последующей его конкретизацией («Телевизор: смотрят кино, мультфильмы, футбол, волейбол»); описанием ситуаций («Роза—она растет в земле;

когда ее будешь поливать, уйдешь, она вырастет и будет красивая. Стебелек будет зеленеть и листики»); раскрытием значимого о предмете и его конкретизацией («Машина ездит. У машины 4 колеса. Есть машина грузовик, легковая. У машины есть кузов и есть кабина. Который у машины кузов, она привозит обед, возит груз, и она всем помогает. Если все без машины, то тогда ничего не получится, ничего не будет хорошего»). Заметим, что в приведенных ответах внимание фиксируется на свойствах предметов, на вариантах действий, функции предмета конкретизируются. В примере с машиной ее функция особо выявляется через отрицательную форму. Функция раскрывается и через перечисление назначения частей предмета, часто также в отрицательной форме («С портфелем ходят в школу»;

«У портфеля есть замок, чтобы он не расстегивался, есть ручка, чтобы носить, две дырки, чтобы класть учебники, ручку и тетради»; «Молотком можно забивать гвозди. Где держишь молоток, он деревянный, где стучишь, он железный. Если без молотка, будет некрасивая эта игрушка»).

Обобщая данные, можно утверждать, что для испытуемых с сочетанием ценностности «делания» и отношений характерно выдвижение на первый план функции, назначения, т. е. использования человеком данного предмета.

Составление рассказов вызывает у детей с данным сочетанием типов ценностностей известные трудности. Содержание раскрывается через персонажи, отношения, переживания («Папа с другом»; «Мама была рада»; «Мама сказала: «Учись хорошо, а то тебя исключат из школы»), действия. Но действия и общение (или отношения) и разные действия детям связать в единый сюжет трудно: «Ехала машина. Машина остановилась, и девочка просила». Эта трудность синтеза одна из существеннейших и определяет, как показали результаты исследования, проблемы таких детей в разных областях деятельности, отношений, особенности их психических процессов. К этому вопросу мы вернемся ниже.

Мы говорим о *разносторонности*, а точнее — *универсальности* ценностности, когда имеет место сочетание ценностностей трех сфер: деятельности, сознания (осознания, понимания, идеального содержания и т. д.) и отношений с другими. Из 18 отобранных детей такой тип ценностности обнаружился у двух. По нормативным показателям, характеристике воспитателя и данным

развития.

Прежде всего следует отметить, что в ответах и рассказах по картинкам методики «КП» действительно нашли отражение все три названные сферы. В рассказах детей отмечаются переживания персонажей и приводятся оценки («Девочке нравится, что у нее красивое платье, она, наверное, в гости собралась и радуется». «Мальчик стоит и не знает, что ему делать. Может быть, его обидели»). Выделение общих функций, назначения предметов присуще многим ответам, но в некоторых, в отличие от большинства ответов детей данного возраста, выделяется помимо действия деятельность в целом («Это клей. Если, например, книжку кто-то порвал, нужно открыть баночку, взять кисточку, обмакнуть и аккуратно заклеить. Нужно положить бумажку, а то заклеишь не то, что надо. Высохнет, и получится снова красивая книжка»).

Вообще же ответам детей с универсальностью ценностности присущи разнообразие, вариативность, разносторонность характеристики предмета. По большей части сначала называется общая функция предмета, а затем он характеризуется с разных сторон (называются существенные признаки предмета, приводятся важные примеры его использования, типичные ситуации, в которых фигурирует предмет, описывается его устройство). Что особенно характерно для ответов детей, так это содержание, отсутствующее на картинке, по которой составляются предложения или рассказы («Это кухонный стол. Он должен всегда стоять на кухне. Но если много народу соберется, стол можно отнести в комнату. За тот стол посадить взрослых, а за этот детей. Вообще-то, хотя здесь и кухонный стол, но, когда надо, за ним и заниматься, и писать можно»). Очень важной особенностью ответов является многообразие описываемых ситуаций («Это елка. Она должна расти в лесу, или зимой ее приносят на Новый год. Если Новый год, она вся украшена, а если стоит в лесу — она в снегу. Если стряхнуть, то снег полетит вниз. Как-то папа сделал»).

После побуждающих слов взрослого:

«Все?» — ребенок отвечает: «У нее ветки есть, они очень колючие, потому что на них иголки».

Оба испытуемых с универсальностью ценностности как бы избегают описывать то, что непосредственно видно на картинке, и, как правило, говорят об этом лишь после дополнительных вопросов экспериментатора. Имеется в их рассказах проекция на *будущее*: «Это мак. Цветок. Он растет в парке, в Парке культуры, или на грядке, или он может стоять в вазе даже». (Обратим внимание на многообразие ситуаций, ни одна из них не отражена на изображении.) «Когда высохнет—вынимаюг. Когда цветет — он красный. Этот черный (изображение черно-белое). Он должен повисеть, чтобы мак был спелый, и его мож-

но есть. Из семечек, если их посеять, очень много маков вырастет на следующий год, и в них тоже семечки. И так будет все-больше и больше маков»; «Эта девочка еще маленькая, а когда она вырастет, будет уже взрослой и будет ходить в школу»—и на *прошлом* в ответе по картинке «Собака»: «Когда она еще не-выросла, она была щенком».

*Многообразие способов* сущностных характеристик предмета (не представленных, разумеется, на изображении) при неинтересности для ребенка (опускании им) названия видимого на картинке позволяет говорить о значимости, ценности для этих детей сферы идеального (сознания). В рассказах по картинкам «Буратино» и «Памятник» эти испытуемые используют сказочные сюжеты. Настя К. при предъявлении картинки «Памятник» сначала дала одну интерпретацию: «Скала. Конь. А дядя на коне сидит», но тут же перестроилась: «Или это из сказки «Конек-горбунок». Там было, вот-вот прыгнул конек-горбунок и перепрыгнул с этой горы». ;1 Для этих детей характерно также, что наименее развернутые ответы (даже более низкие по уровню, поскольку могут приводиться несущественные примеры) связаны с изображениями предметов быта. Всем своим поведением, отношением дети подчеркивают неинтересность для них таких картинок. Скажем, при составлении предложений по картинке «Плита» Настя, приведя в очень сжатой форме примеры использования, добавила: «Много что»—и закончила: «Все».

Своеобразно по сравнению с другими детьми поведение и отношение Насти во время выполнения заданий 2-й части методики «КП». Оказалось, что выбор картинок для нее интереснее, чем составление рассказов. Выбор отличается, во-первых, большей *свободой* (а составление рассказов уже как-то регламентировано отобранными картинками), во-вторых, *новизной по сравнению с составлением рассказов, которое практикуется на:*

занятиях в группах детского сада или в школе. Выбирает картинки, отражающие разнообразие типов содержаний, интересных для нее: и людей, и учебные предметы, и сказочные предметы, в двух случаях также собаку (вообще выказывает любовь к собакам). Выбирает картинки с удовольствием, оживлением, а потом спрашивает: «Подряд по картинкам рассказ или можно как хочешь?», т. е. способна использовать разные способы и осознает возможность разных способов. Составление:

' Настя отмечает, что это задание ей меньше нравится: «Здесь просто, что изображено, говорить». Подчеркнем, что готовое, данное ей меньше интересует. Субъективно она воспринимает это как ограничение возможности своей самореализации: вариативности описания, разнообразия и т. п. Но и в этих заданиях она максимально проявляет стремление к многообразию, новому, еще не освоенному.

42

рассказа приспособливает к картинкам, в сюжетах отражены разнообразные

действия людей (игровые, бытовые, учебные и т. д., индивидуальные и совместные), общение, отношенческие оценки.

В целом можно сказать, что значимость нового, интересного, свободного (или, иначе, ценностность, интересность нового, разного, неограничение свободного) очень ярко выражена у детей с универсальностью ценностности не только в их ответах по картинкам, но и в поведении, отношении с другими. На вопрос, что они любят больше всего делать, ответом было: «Я люблю работы»; «Мне все интересно делать, разные вещи». В методике на самосознание при перечислении всех дел, занятий один из этих детей, мальчик, называет как самое любимое—играть (особенно в конструктор и шашки), а на занятиях — считать и читать; а Настя — играть и читать. Для этих детей оказываются значимыми разные типы опыта: уже 'освоенная игра и осваиваемые занятия. Важно отметить также, какие игры они предпочитают. Так, Настя сначала называет 'прятки, потом салки, но в обоих случаях обосновывает свой выбор интересностью условности, двойственности ситуаций в этих играх, зависимостью своих действий от действий других детей. При альтернативных вопросах относительно занятий девочка постоянно отвечает, что больше всего любит рисование и лепку, в сущности, обосновывая свое предпочтение возможностью с наибольшей свободой осуществить на этих занятиях фантастическое, сказочное. Мальчик также 'предпочитает рисование, поскольку «...можно нарисовать, как придумаешь».

Сходны и их ответы на вопрос: «С кем ты дружишь в детском саду?» Девочка сказала: «Со всей группой», мальчик: «Со всеми ребятами я дружу». При повторных вопросах: «А с кем больше всего дружишь?» — девочка назвала трех девочек, а мальчик — трех мальчиков и двух девочек. При обосновании названных имен приводят личностные качества: «добрые» (раскрывая их доброту через отношение к себе и к другим—«не дерутся», «помогают»), «умные», «все знают», «[у них] все хорошо» (отмечая в другом человеке разные качества).

В задании методики «Ценностность осознания» на вопрос:

-«Что лучше—увидеть предмет или подумать о нем?»—девочка ответила: «Увидеть и подумать»; «Но я люблю всегда чего-нибудь новое увидеть»; а мальчик: «Сначала подумать, а потом увидеть хочется». Когда же предмет был в вопросе конкретизирован, то в связи с книгой девочка ответила: «Подумать, может быть, много разного, много-много интересного», а мальчик: -«Посмотреть, что это за книга», а в связи с игрушкой ответ девочки уже звучал иначе: «Если старая—подумать, а новую увидеть». На вопрос: «Что лучше—увидеть или ребятам рассказать?» — оба ребенка ответили: «Увидеть и ребятам захочу»



рассказать», девочка добавила: «Я люблю все видеть и думать обо всем». На вопрос: «Что ты больше всего на свете любишь?» — девочка ответила «Землю», мальчик: «Всех людей на всем свете», а на вопрос «Что для тебя самое-самое главное?»—девочка сказала: «Чтобы не было никогда на Земле войны», а мальчик: «Чтобы все люди жили хорошо». И хотя, конечно, в их ответах вроде бы видится некая знаемая норма, все же удивляет как сходство в ответах двух разных детей, так и отдаленность этих ответов от их конкретного опыта. Последнее заметно отличает ответы этих детей от ответов остальных. Итак, завершая характеристику универсальности ценностности, можно сказать, что испытуемым с такой ценностностью свойственна действительная разносторонность. Говоря об универсальности ценностности, мы имеем в виду наличие у человека ценностностей основных сфер жизни (деятельности; сознания, познания; личностных отношений)

Особенности ценностностей по показателям самосознания, «образа «Я» мы рассмотрим в следующем разделе в контексте общей характеристики ценностности у детей 6 лет, когда будем говорить о соотношении между объективно-содержательным и субъективно-личностным аспектами ценностности. Повторим еще раз мы столь подробно описывали основные типы ценностности у детей 6—7 лет и конкретное проявление этих типов при выполнении заданий в методике «КП» и в ряде других методик потому, что ценностность действительно не только является одной из центральных характеристик личности ребенка, но и определяет его поведение, отношения с другими, деятельность, важные особенности психического развития; потому, что всякое присвоение нового (содержания, деятельности, отношений, норм и т.п.) должно происходить у ребенка на основе и в связи со становлением ценностности; потому, что лишь при учете характерного для данного ребенка типа ценностности можно найти правильный подход к нему, определить индивидуальные формы, методы воспитания и обучения, достигнув тем самым действительного (а не формального) успеха; потому, что оптимальными для развития ребенка являются универсальность ценностности, сочетание ценностностей всех сфер деятельности, сознания, отношений с другими. Зная тип ценностности данного ребенка, можно решить, какие типы ценностности у него должны быть сформированы. Примеры ответов детей позволяют нам более точно раскрыть внутренний мир ребенка, передать субъективное видение им окружающего мира и самого себя.

44

#### **Соотношение объективной и субъективной сторон ценностности. Общая характеристика ценностности и ее становления**

Обобщая результаты исследования ценностности и учитывая данные, полученные при изучении детей 6—7 лет, можно сделать следующие выводы:

1. На фоне значимого преобладания ценностности реально-привычного функционирования (эта ценностность в чистом виде отмечена у 29% детей, при

сочетании ее с другими типами — еще у 28%) у детей 6 лет выявляется также ценностная избирательность определенной стороны действительности, определенного содержания. У 42% детей это те или иные чистые типы ценности и их сочетание. При этом ценность деятельности (чаще «делания») наблюдалась у 19% обследованных детей, общения—у 21%, отношения с другими—у 3%, действий и отношений — у 4,5%. Отношений с другими и игры — у 3%. Ценность сферы осознания, познания была выявлена у 1,5% детей. Сочетание ценности сфер отношений с другими, деятельности (в данном случае именно деятельности, а не «делания») и сознания, познания является практически исключением, составляя в среднем 0,031%

2. Типам ценности соответствует избирательное предпочтение ребенком определенной стороны действительности, определенного содержания, способов выполнения экспериментальных заданий, его отношения к ним. Так, дети с ценностью реально-привычного функционирования привязаны к конкретно-ситуативному содержанию, главным образом из привычного бытового опыта. Способы действия, формы поведения этих детей отличаются особой стереотипностью и инертностью, «погружением» в ситуацию. Таких детей часто упрекают в отсутствии самостоятельности, сами дети чувствуют себя неуверенно, особенно в непривычной ситуации. Как показали исследования, данные особенности способов действия, поведения чрезвычайно устойчивы и проявляются при других типах ценности.

Дети с ценностью «делания» из действительности выделяют конкретные действия, а при сочетании этого типа ценности с ценностью отношений с другими — общие функции в использовании предметов людьми. При ценности отношений с другими помимо общих функций выделяются ситуации общения, совместных действий, переживания, оценки людей.

В последние годы этот тип ценности чаще сочетается с ценностью учебной деятельности. В свою очередь, ценность учебной деятельности чаще встречается вместе с ценностью реально привычного

функционирования

друг другом. Для детей 6 лет характерно сочетание ценностно-стей реально-привычного функционирования и учебной деятельности. При этом выделяются и соответствующие данным ценностям стороны действительности. Но как правило, эти стороны действительности не связаны между собой либо связаны чисто внешне, формально. При этом преобладающими оказываются способы выделения действительности, свойственные ценностям реально-привычного функционирования.

Совершенно своеобразна избирательность детей с сочетанием всех трех типов ценности. В выделяемом ими содержании присутствуют все сферы: деятельности, познания и личностных отношений. Для этих детей характерно стремление к разнообразию, к самостоятельности и свободе. В частности, при выполнении заданий методики «К.П» такие дети избегают называть изображенные на картинке признаки предмета, обращая внимание на хотя и существенные, но отсутствующие на картинке свойства предмета, используя условные ситуации, обращаются к прошедшим и будущим событиям. Вообще, предпочитают задания, позволяющие максимально реализовать собственные творческие возможности. Такая избирательность наблюдается в любой сфере: деятельности, поведении, отношениях с другими людьми.

3. Анализ субъективно-личностной стороны ценности показал, что дети данного возраста осознают себя, свои качества, как оценивают их другие, свои оценки других, предпочитаемые стороны действительности и виды деятельности адекватно своей ценности. Некоторые примеры этого приводились в предыдущем разделе. Обсудим теперь материалы, подтверждающие сказанное.

Дети с ценностью отношений с другими пересказ истории с неопределенным персонажем (см.: Приложение, раздел III, пункт 4) строят следующим образом: «Надо подумать, для кого ты будешь делать, а потом отнести, кому ты сделал, и послушать, что он скажет — хорошо или нет». А это значит, что они выделяют сферу отношений. При пересказе ребенок добавляет то, чего в исходном тексте не было. На вопрос: «Что бы он хотел делать?» — обычно выбирается ответ типа: «В зависимости для кого относить и что скажут». При перечислении разных деятельностей, занятий и т. д. предпочитаемыми оказываются занятия родным языком, поскольку: «Встану, перескажу, ребятам интересно, и меня похвалят».

Девочка, у которой ценность отношений с другими сочеталась с ценностью «делания» в истории с неопределенным персонажем, выделяет «делание» и отношения с другими: «Сделать и отдать, и что скажут». У Инны Т. с ценностью общения адекватность оценки себя и других зависит от того, насколько реальна для нее ситуация общения. Столь же адекват-

46

но отражен в самосознании Маши П (о ней говорилось в предыдущем разделе) свойственный ей тип ценности. В истории с неопределенным персонажем

она отмечает: «Узнать, а то что-нибудь вдруг не так сделаешь».

Адекватно и весьма однозначно выражена ценностность «делания» у Максима Х. (и у других детей с данным типом ценностности). Этот мальчик в пересказе сюжета с неопределенным персонажем выбирает «делать». При перечислении разных деятельностей, занятий он отмечает те, «где не надо думать, это не очень просто», осознавая при этом лишь внешние действия. На вопросы типа, что больше хочет—подумать или делать, мальчик отвечает: «Делать».

У детей с сочетанием ценностности того или иного типа с ценностностью реально-привычного функционирования в сознании на первом плане выделено то, что соответствует более новой в плане генезиса ценностности. Например, Света Б. с ценностностями реально-привычного функционирования и учебной деятельности отмечает как главное, предпочитаемое: «Учиться, занятия, хочу ходить в школу», а также «разное, весело, интересно». При беседе обнаруживается большая значимость для девочки бытового действия: если есть время либо на занятие, либо на уборку, выбирает уборку в группе (т. е. предпочитает занятие, соответствующее ценностности реально-привычного функционирования). Таким образом, при использовании методики на самосознание обнаруживается, что в случае значимости для ребенка учебной деятельности, которая сочетается обычно с разными типами ценностности (часто с реально-привычным функционированием либо с ценностностью отношений с другими, игры и т. д), содержание, связанное с требованиями, нормами учебной деятельности, осознается как важное, но важное для взрослого. Потому при прямых вопросах оно и выдается в качестве значимого. Но в самосознании лично значимым для ребенка остается содержание, связанное с ранее сформированной ценностностью, что и проявляется в беседе при косвенных вопросах или при конфликте ситуаций.

Об особенностях самосознания у детей с сочетанием трех основных типов ценностности говорилось выше. Добавим лишь еще одну любопытную деталь. При вопросе о предпочитаемой деятельности, занятиях, наряду с устойчивой фиксацией как наиболее любимой «лепки» (объяснение этого было дано выше), Настя К. называет в разных случаях разные деятельности и занятия, но отмечает в них то, что реализует особенности, свойственные ее ценностности: разнообразие, вариативность, совершенствование, творчество. Иными словами, при данном типе ценностности оказывается необязательной, неважной фиксацией на определенном содержании, типе деятельности и т. д. По существу, в любом из занятий, в различных деятельности детд

могут и действительно реализуют, точнее — самореализуют, свои возможности.

Можно сказать, что у детей 6 лет при уже выделившемся типе ценности ее объективное содержание адекватно отражено в самосознании, т. е. объективное и субъективно-личностное содержания ценности соответствуют друг другу. А это свидетельствует в пользу гипотезы о том, что выделение и осознание себя в связи с определенным содержанием действительности является одним из условий становления ценности, ее психологическим механизмом, но одновременно осознание содержания как ценностного является условием выделения и осознания себя, т. е. ценностное содержание и самосознание взаимообусловлены, есть две стороны, в сущности, единого явления.

Исследования показывают, что реальный процесс становления ценности достаточно сложен. В него вовлечены все другие базовые основания личности, обретающие в ценности обобщенность и осознанность и начинающие играть по отношению к психике в целом ведущую роль. Будучи зависимыми от ценности, другие базовые основания личности опосредуют ее реализацию. Эти данные позволяют утверждать, что в 6—7 лет действительно можно говорить о *становлении личности* в простейшей, но специфичной форме. Такое становление, по-видимому, и является наиболее общей характеристикой данного возраста.

4. Помимо ценности деятельность, поведение 6-летних детей детерминируют и другие факторы. Как следует из приведенных данных (в дальнейшем они будут раскрыты более подробно), это прежде всего способы, сохраняющиеся от ценности реально-привычного функционирования — «погружение» в ситуацию, начатое действие, стереотипность и т. д. Позднее мы увидим, что в этих случаях действия детей, как правило, противоречат их намерениям, они хотят что-то сделать, но не могут. После ценности у одних детей оказываются значимыми одни факторы, у других — другие. Данные же специальных экспериментов раскрывают следующую возрастную динамику влияния этих факторов (от более значимых к менее):

нормы (типа: «доделать работу до конца», «надо помогать», «нельзя драться», у многих — «хорошо учиться в школе»), требования домашних и отношения с ними, игра, отношения со сверстниками, требования и отношение воспитательницы (часто более значимыми оказываются требования заведующей, комиссии). В отдельных случаях эта последовательность может меняться.

Наконец, нужно отметить еще один тип факторов, которые также могут определять действия, поведение ребенка. Это некоторые «непосредственные» динамического типа механизмы,

48

например прорывающиеся (в силу тех или иных ситуативных причин) эмоционально-динамические переживания: хочу, не хочу (во время

деятельности, детерминируемой в целом другими побудителями), надоело, устал и т. п., то, что К. Левин называл психическим насыщением, которое при определенных обстоятельствах может «перебить» даже ценностность. Правда, мы сталкивались и с обратным явлением, когда те или иные приемы помогали преодолеть и насыщение, например в случае с Игорем Ч., с ценностностью игры и отношений с другими. Этот мальчик в эксперименте на отношение строит свое поведение сначала в соответствии с ценностностью игры, а через определенное время происходит насыщение. Игорь упорно просится уйти в группу, побуждения и призывы взрослого уже не действуют. Но когда взрослый напоминает о весьма значимой для мальчика оценке его действий комиссией, поведение кардинально меняется, и Игорь продолжает вроде бы надоевшую деятельность. И теперь уже никакие провокации со стороны взрослого не заставляют мальчика бросить начатое дело. Он объясняет это так: «Потому, что я хочу быть хорошим мальчиком». Это заявление, в сущности, соответствует феноменам, выявленным в работах по насыщению, которые проводились в школе К. Левина.

Отметим в связи с этим интересный и, с нашей точки зрения, значимый для понимания этих детей, и особенно для задач воспитания и обучения, факт У испытуемых с разносторонностью, универсальностью ценностности насыщение не наступало ни в одном из экспериментов, даже, признаемся, в условиях непозволительно (с педагогической точки зрения) большой их продолжительности. Дети сами просили еще «делать», «заниматься» и т. д. Как оказалось, и дома сами продолжали заниматься тем, что им давали в эксперименте. Собственно, этот факт можно объяснить описанным у Левина механизмом, поскольку такие дети в процессе любой деятельности, в любом эксперименте постоянно меняют, варьируют, совершенствуют способ, операции и т. д.

*Сочетание ценностности с разными значимыми (для детей в разной степени) факторами при инертности (также в разной степени) способов, свойственных опыту, и ценностности реально-привычного функционирования создает общую картину (и ее индивидуальные варианты) поведения, деятельности, отношений с другими, сознания и т. д. у 6-летнего ребенка, характеризует своеобразие его личности в целом.*

5 Последний вывод касается того, что, с нашей точки зрения, является центральной задачей воспитания 6-летних детей (в отношении становления ценностности).

Не нужно доказывать, что учет характерных для ребенка типов ценностности должен стать первейшим условием успеш-

ного общевозрастного воспитания и особенно индивидуально-коррекционной работы Это связано с тем, что от ценностности зависят успешность усвоения нового, особенности умственного развития, развитие других базовых оснований личности (см. подробнее Н И Непомнящая, 1985), ценностность есть исходный механизм самореализации личности

Но ограничиться сегодня только данной практической задачей было бы мало Анализ материалов исследований ценностности у детей 6—7 лет показывает, что в этом возрасте действительно происходит становление определенных типов ценностности Притом, что ценностность реально привычного функционирования (которая или определенные предпосылки которой складываются скорее всего раньше, но которая в этот период приобретает устойчивую, обобщенную и в определенной степени осознанную форму) характерна для почовины и даже более обследованных детей, в этом возрасте уже складываются и, как мы видели, часто достаточно ярко проявляются новые типы ценностности По всем показателям (нормативным, уровням функционирования, психического развития, успешности обучения в школе) дети с ценностностью реально привычного функционирования, а также дети, у которых срабатывают сохраняющиеся от данной ценностности способы действий, оказываются на самом низком уровне Это подтверждают исследования, проведенные с дето-ми разных возрастов, по самым разным локазатетям развития ребенка

У взрослых ценностность реально-привычного функционирования становится одной из важнейших причин трудностей в профессиональной деятельности, такой, как управленческая или любая другая, требующая осознания, анализа, соотнесения разных условий деятельности Еще большие трудности вызывают у таких людей профессии, связанные с совершенствованием способов выполнения деятельности Заслуживает внимания и тот факт, что особенности ценностности реально привычного функционирования (ситуативность, «погружение» в ситуацию, инертность, трудность в принятии новых способов действия, отношений с людьми), приобретая особую силу, очень часто становятся причиной психопатологических процессов (неврозов, навязчивых состояний, фобий, истерии, некоторых форм депрессий) При этом больные с данным типом ценностности плохо поддаются психотерапевтическому воздействию

Из сказанного ясно, насколько важно преодолеть инертность, стойкость ценностности реально-привычного функционирования, сформировав другие типы ценностности Возникает вопрос какие^ Данные исследования подтверждают, что определенные типы ценностности, обуславливая наибольшую реализацию субъекта, приводят и к известной односторонности раз-

50

вития Личность при этом оказывается нецелостной (т е не реализуются или

реализуются в неполной мере сущностные потребности и способности человека), а это в свою очередь становится причиной того, что субъект не самореализуется во всей полноте, причем даже и в ценностной для него сфере *Высший уровень реализации, самореализации возможностей человека как личности во всех областях достигается при разносторонности, универсальности ценностности* При этом мы имеем в виду сформированность у ребенка ценностностей сфер деятельности, личностных отношений и сознания Если сравнить особенности и роли двух крайних типов ценностностей реально привычного функционирования и универсальности, то становится очевидной их полярная противоположность Для первого и второго типа соответственно характерны конкретность — обобщенность, стереотипность и инертность — вариативность, однозначность — разнообразие, конечность — выход за пределы конечных форм, стремление к воспроизведению известного — стремление к поиску нового, творчеству (вплоть до негативного отношения к известному, готовому), повторение шаблонов — постоянное совершенствование, пассивность, скованность, неуверенность — максимальная активность и максимальная самореализация и т.д. Все это, как мы старались показать выше, а позднее еще более конкретизируем, не пустые слова, а реальные факты Человек с первым типом ценностности и человек со вторым типом ценностности — это люди с противоположными личностными качествами Все данные по детям, материалы исследований (и прошлых, и описываемых в этой книге) свидетельствуют человек с ценностностью первого типа (а ведь этот тип характерен не только для 6-летних детей, но и для большого числа взрослых) имеет самые низкие показатели во всех видах функционирования Напротив, человек с ценностностью второго типа самореализует себя на высшем уровне в любом (это важно подчеркнуть) деле Позднее мы покажем, что именно детям с универсальностью ценностности и в трудовой деятельности свойственны личностная заинтересованность и включенность, наиболее высокие показатели, постоянное совершенствование, творческое отношение, неиссякаемый интерес *Итак, два полярно противоположных типа ценностности, складываясь в рассматриваемый возрастной период, могут сохраняться и сохраняются у человека на долгие годы, а часто и до конца жизни* В настоящее время люди с ценностностью реально-привычного функционирования составляют большинство (среди детей 6—7 лет таких 50—60%), людей с универсальностью ценностности меньшинство Такое соотношение — объективная необходимость, с которой приходится мириться (хотя в этическом и практическом смысле

3\*



оно радовать не может). Но если эта «объективная необходимость» сложилась стихийно, то вмешательство возможно. Активный, как мы называем, конструктивный подход к воспитанию человека, особенно когда стоит задача формирования человека, реализующего свои сущностные возможности, заставляет думать о путях изменения стихийно сложившегося положения. О задаче преодоления определенных особенностей ценностности реально-привычного функционирования мы уже говорили. Но сегодня мы считаем необходимым поставить и другую задачу, которая на первый взгляд может показаться слишком смелой и даже нереальной: формирование, воспитание уже с момента становления определенных типов ценностностей, т. е. с 6 лет, а создание предпосылок для этого — и в более раннем возрасте, человека с универсальностью ценностности. Постановка и решение этой задачи отвечают тем целям, которые стоят сегодня не только в области обучения и воспитания, но и в Других сферах нашей жизни.

О путях решения этой задачи мы поговорим в конце книги, а пока рассмотрим, насколько реально такое решение.

Данные, полученные при изучении людей с универсальностью ценностности, позволяют сделать совершенно определенный вывод: универсальность, разносторонность ценностности (со всеми ее особенностями) не есть результат каких-то особых, специальных способностей (природных или каких-то других). Как показывают исследования, становление детей с такого типа ценностностью есть результат воспитания, но особого. Универсальность ценностности как основа гармоничности личности соответствует сущностным потребностям и возможностям детей. Вот почему, когда эти потребности и возможности в редких и стихийно складывающихся случаях актуализуются, а не забываются или даже убиваются привычными условиями воспитания (что на сегодня, к сожалению, типично), дети максимально реализуют свою личность.

### ГЛАВА III

/

#### **Отношение к другим («Я — другой»)**

Возлюби ближнего твоего, как самого себя.

*Евангелие. Мф 22 39*

Нравственность есть главнейшая, а может быть, единственная основа всего бытия человеческого. *Ф. М. Достоевский*

Проблеме отношения детей (в том числе дошкольного возраста) к другим посвящено немало работ. Задачей нашего исследования было выявление общевозрастной и индивидуально-ти-

#### **52**

личных форм этого отношения, характерных для детей 6—7 лет.

Психологическая форма обобщения опыта отношений к другим людям (отношение «Я — другой») рассматривается нами в качестве одного из базовых оснований личности. Как свидетельствуют результаты исследований, определяющими показателями данного отношения являются следующие: 1.

Особенности восприятия ребенком другого человека, в том числе понимание, действие, эмоции (сопереживание, равнодушие и т. п.). Здесь главным является то, в какой степени и как (т. е. в каких формах и посредством каких психологических механизмов) другой выступает для ребенка в своей самооценности, а не как объект, по отношению к которому осуществляются, например, привычные действия; как лицо, от которого зависит самоутверждение ребенка, его признание, как партнер по игре, по совместной деятельности. Иными словами, нас интересует степень анти-эгоцентричности восприятия ребенком другого, восприятия другого в *разнообразии* его свойств, а не выделение, как это слишком часто бывает, одного свойства (реже двух). 2. Особенности, механизмы соотнесения ребенком своих интересов, желаний, ценности с интересами другого (что мы обозначаем как способность «быть собой и другим»). Исследование отношения «Я — другой» проводилось в реальной ситуации при использовании специальной методики (см.: Приложение, раздел II), через наблюдение поведения детей в разных условиях, а также в ситуации самосознания (см.: Приложение, раздел III, пункт 4). Особенности данного отношения изучались у всех детей. Но ниже мы будем подробно анализировать его в основном на материале тех детей, которые уже знакомы читателю по описанию особенностей их ценности.

### **Отношение «Я — другой» в реальной ситуации**

Данное отношение (даже если ориентироваться только на приведенные выше два показателя) сложно и многозначно, и выбор определенных типов отношения у детей здесь крайне затруднен. И все же анализ результатов позволил выделить в качестве основания для типизации *значимость другого*. Оказалось, что этот механизм, лежащий в основе значимости другого, не только задает, но и выражает психологическую сущность отношения ребенка к другим, особенности соотнесения им ситуаций своей и другого, уровень развитости его способности «быть собой и другим». Всего было выделено семь типов отношения к другим.

К *первому* типу отношения «Я—другой» были отнесены дети, которыми значимость другого воспринимается в наименьшей

степени и в весьма ограниченном содержании. Нельзя думать, будто существуют люди, для которых другие вообще незначимы. Но забегаая 'вперед, отметим, что дети с этим типом отношения к другому менее всех могли выявить именно *личностную* специфику (по всем ее показателям) другого. В эту группу вошли: а) дети с ценностью реально-привычного функционирования; б) дети с ценностью «делания»<sup>1</sup>.

Осуществим для примера поэтапный анализ некоторых особенностей отношения к другим у Тани Х. (в сущности, они же с некоторыми вариациями были характерны и для остальных детей с ценностью реально-привычного функционирования), которые проявились у нее во время эксперимента.

### **1-й этап**

*Эксп.*: Поможешь успокоить Лену?

*Т.* (отвечает *сразу*): Помогу.

*Эксп.*: Попробуй.

(Таня продолжает сидеть на стуле.)

*Эксп.*: Ну попробуй, успокой ее.

*Т.* (равнодушно, не глядя на Лену): Не плачь. (Продолжает сидеть **на** стуле.)

Таким образом, эмоционального отношения к плачущей девочке, попытки ее успокоить на этом этапе эксперимента у Тани не наблюдается.

### **2-й этап**

*Эксп.*: Посмотри вокруг, может быть, ты догадаешься, почему она расстроена.

*Т.* (отвечает *сразу*): Беспорядок.

Экспериментатор рассказывает Тане, что должна прийти комиссия, а Лена устала и у нее ручка болит.

*Т.* (охотно): Давайте тогда я за нее сделаю.

*Эксп.*: Что ты больше всего любишь делать?

*Т.*: Посуду мыть.

Итак, Таня выбрала мыть детали из «Конструктора», сориентировавшись в соответствии с привычным для нее ценностным опытом, после чего выполняет соответствующую деятельность.

### **3-й этап**

*Эксп.*: Рисовать любишь? (Ранее Таня назвала это занятие среди других любимых ею )

*Т.* - Да

*Эксп.*: А что больше всего любишь?

*Т.*: Посуду мыть, помогать, все.

*Эксп.*: Почему?

*Т.*: Потому, что, когда я была маленькая, я тоже этим делом занималась.

Здесь опять-таки Таня апеллирует к привычному для нее опыту функционирования и продолжает данное занятие.

<sup>1</sup> Сразу следует оговориться, что изучение по нашей методике отношения «Я — Другой» детей с ценностью реально-привычного функционирования

(особенно) и детей с ценностью «делания» было серьезно осложнено тем, что у первых «помогать» (как и конкретные деятельности — «мыть», «убирать»), а у вторых «делание» сами по себе ценны. И тем не менее специальные приемы, содержательный анализ поведения, разных реакций детей в данном эксперименте позволили нивелировать эту трудность и выявить специфические для них особенности отношения «Я — другой».

## 54

### 4-й этап

*Эксп.:* В прошлый раз ты очень хорошо вертушки делала. Хочешь сейчас делать?

*Т.:* Нет.

*Эксп.:* Тебя очень ребята хвалили за эти вертушки. Хочешь еще сделать?

*Т.:* Хочу.

*Эксп.:* А это дело оставим?

*Г.:* Я это дело не могу оставить.

*Эксп.:* Почему?

*Т.:* Потому, что нравится это дело (и продолжает работу).

Несмотря на то что рядом сидит маленькая Лена и плачет, Таня, не обращая на нее внимания, обосновывает свое решение продолжать мытье деталей из «Конструктора» тем, что это занятие ей нравится. Такое поведение соответствует ценности реально-привычного функционирования, проявляется феномен «погружения» в ситуацию.

### 5-й этап

*Эксп.:* (объясняет Тане, что если она сейчас не вернется в свою группу, то будут ругать ее, а если вернется, то Лену): Кого выберешь, чтобы ругали?

*Т.:* Лену.

Возможно, что здесь сработало чисто словесное включение в предложенную взрослым ситуацию. Проверим.

*Эксп.:* Ну тогда что решила делать?

*Т.:* Мыть. Потому, что я люблю все мыть.

*Эксп.:* (выходит из комнаты, потом возвращается): Мне передали, мама велела, чтобы ты сегодня обязательно делала то, что нужно в группе. Что делать?

*Т.:* Нет, я лучше это буду делать. (Продолжает мыть )

*Эксп.:* (снова выходит и возвращается): Сказали, что мама разрешила прийти раньше домой и пойти гулять с твоей подружкой по дому.

Из беседы с девочкой при анализе ценности выяснилось, что совместные прогулки с этой подружкой по дому являются для нее наиболее значимыми в ценности реально-привычного функционирования.

*Т.:* Это домою и пойду.

Здесь проявляется значимость для Тани двух ситуаций—привычного (в данном случае бытового) действия и прогулки с подружкой.

### 6-й этап

*Эсп.*: Времени мало, успеешь или это домыть, или пойти погулять с подружкой  
*Т.*: Пойду гулять.

После этого девочка, несмотря на все призывы обратить внимание на положение Лены, апелляцию к другим инстанциям (воспитательнице, комиссии, заведующей, ребятам из группы), угрозу, что будут ругать, не разрешат играть, упорно отвечает, что хочет пойти гулять

Как видим, другой в данной ситуации, по сути, для Тани не существует: нет реальной попытки успокоить Лену, поскольку, охотно согласившись мыть детали «Конструктора», девочка лишь вначале мотивирует свое решение желанием помочь. Содержательно «мыть», «убирать» соответствуют ценности реально-привычного функционирования. Таня так и объясняет: «Потому, что, когда я была маленькая, я тоже этим занималась». Все требования, возможные негативные оценки со стороны других людей не побуждают девочку отказаться от своего занятия. Итак, уже в этом эпизоде поведение Тани Х. полностью

**55**

детерминировано желанием заниматься привычной и значимой для нее деятельностью. В этом смысле она стремится «быть собой». Другой же для нее абсолютно *незначим* (на Лену девочка не обращает внимания, настаивая на продолжении своих действий, хотя взрослый побуждает их изменить, полностью игнорирует ситуацию Лены). Поведение Тани меняется лишь при предложении заняться более значимым в ее ценностном опыте делом — гулять с подружкой по дому. И опять-таки никакие апелляции к ситуации Лены не заставляют ее изменить решение. В течение всего эксперимента в поведении Тани проявляется тенденция «погружения» в ситуацию.

Совершенно аналогично вели себя и остальные дети с ценностностью реально-привычного функционирования.

Мы можем сказать, что у этих детей тенденция «быть собой» при полном отсутствии восприятия ситуации другого подтверждает выявленные ранее особенности ценностности реально-привычного функционирования. Из нерасчлененной ситуации для таких детей не выделены ни другой сам по себе, ни он сам, его «Я». Все существует в некоторой слитой бытийности, сводящейся к реально-привычному способу жизни. Воспроизведение этого способа, и в частности некоторых определенных, наиболее повторяющихся привычных действий (типа «помогать», «убирать», «мыть»), и есть для этих детей «быть собой», имеет побудительную функцию, является в этом смысле ценностностью.

К этому же типу отношения «Я — другой» относятся и дети с ценностностью «делания». В качестве примера опишем поведение в эксперименте Максима Х. Другой для этого мальчика также в сущности незначим. Но поскольку «делание» как таковое ценностно для него, то и данный вид деятельности охотно принимается. Начал мыть и укладывать детали из «Строителя», а другой мальчик, Сережа, «плачет». На многочисленные просьбы взрослого успокоить Сережу Максим отвечает (не глядя на мальчика): «Не могу потому, что я делаю». На вопрос, что больше любит делать, отвечает: «Разукрашивать» (операция из прошлого эксперимента на деятельность), но при этом предпочитает продолжать мыть и убирать детали из «Строителя» (т. е. продолжать действие, в которое уже включен).

Поощряющие к рисованию слова экспериментатора: «Ты рисуешь лучше, тебя хвалили» — не побуждают Максима отказаться от «делания». Когда же взрослый продолжает разговор с ним о выборе другого дела, мальчик, выключившись из ситуации данного действия, начинает шалить. На вопрос экспериментатора: «Что будет делать?» — отвечает: «Рисовать». Все попытки вызвать сочувствие к Сереже, дескать, того будут ругать, не разрешат гулять, играть и т. д., не побуждают Максима вернуться к требуемой деятельности. При этом конкретная де-

детей инстанций (особенно комиссии) не заставила мальчика включиться в действие, из которого он выключился. Характерно при этом, что усиленная апелляция к полнокровию Сережи вызывает даже негативную реакцию, Максим оворит с неудовольствием: «Все жалко да жалко!»

Что же заставляет мальчика вернуться к действию, из которого он либо выключился (на начальных этапах эксперимента), либо для него наступило «насыщение»<sup>1</sup>—«Больше не хочу»? Во-первых, изменение ситуации данного действия (введение нового элемента). Например, введение временного фактора (при этом большую часть времени Максим отводит на новое и предпочитаемое теперь рисование). После решительного отказа на все просьбы взрослого (мальчик даже соглашается быть плохим) появление в комнате другого мальчика из их группы заставляет Максима сразу согласиться: «Я вместе с Игорем буду делать». И он продолжает требуемое действие. Во-вторых, действенными при подобном же стойком отказе в ситуации насыщения оказались следующие слова взрослого: «У Сережи ручка болит, поэтому он не может делать. А ты можешь делать». Вот это «ты можешь делать» (а «делание» для Максима значимо и в такой общей форме отражено в самосознании) побуждает его вернуться к прерванному действию. Более того, после такой *обращенной к его ценности стимуляции* у Максима изменилось и отношение к действию. Он начинает работать сосредоточенно, при замечаниях экспериментатора типа «Нехорошо вымыл» и т. п. переделывает, обращает внимание на качество своей работы (чего ранее не наблюдалось), спрашивая: «Так?», «Какой тряпкой?» и т. д. Здесь ярко проявляются роль ценности «делания» в осознании данного действия («А ты можешь делать»). И лишь при развенчивании ценности работы в целом («Ты медленно делаешь, все равно не успеешь») мальчик отказывается продолжать и говорит: «Гулять хочу». После этого никакие побуждения не действуют. «Все равно не могу»,— отвечает он, чуть не плача.

Итак, можно с достоверностью сделать вывод, что для Максима Х. другой (в данной ситуации, во всяком случае) незначим. Нет эмоционального отношения к другому, никакие попытки взрослого обратить внимание на ситуацию другого не побуждают мальчика к действию (если он из него выключился или наступило насыщение). Более того, такие попытки вызывают даже негативную реакцию. Когда другой выступает для Максима в связи с «деланием» («Пусть он вместе делает», «Я с

<sup>1</sup> Согласно К. Левину, насыщение наступает, когда вследствие достаточно длительного выполнения однообразных действий начинают тормозиться побуждавшие к деятельности психические механизмы.

Игорем буду делать»), то в этих случаях другой равноценен любым иным атрибутам ситуации деятельности. Незначимо для мальчика и отношение к нему других. Однако апелляция к его ценности («А ты можешь делать») оказывается наиболее сильной стимуляцией, кардинально меняющей отношение к «деланию».

Естественно, возникает вопрос: что же означает другой для этого мальчика, в чем специфика его ценности отношения «Я—другой»? Можно предположить, что другой равен вещным, «нечеловеческим» атрибутам деятельности, а такая ее мотивация, как «помогать другому», «делать для другого», у Максима отсутствует. «Быть собой» как аспект отношения «Я — другой» также ограничивается «деланием». По-видимому, при становлении ценности «делания» выделение и осознание собственного «Я» по отношению к миру, к другим оказались ограниченными процессуальной стороной действия. Некоторые сведения об условиях воспитания Максима в семье позволяют думать, что это предположение не лишено оснований.

Ко *второму* типу отношения «Я—другой» были отнесены дети, для которых другой значим лишь в определенной ситуации, как включенный в эту ситуацию и поддерживаемый ею. Содержанием данной ситуации исчерпывается значимость другого. Детям с этим типом отношения к другому присущи разные ценности. Обсудим несколько случаев.

Поведение детей с ценностью «действовать в соответствии с осознанием (пониманием) ситуации» проанализируем на примере Маши П.

1-й этап

В начале эксперимента на вопрос экспериментатора, поможет ли она узнать, почему Юля плачет, Маша растерянно отвечает: «Не знаю» — и замолкает. Вопрос задается повторно.

*М.:* Ребятам лучше скажите, чем мне. (Смотрит в потолок.) Наверное, боится делать.

*Эксп.:* Что?

*М.:* Не знаю.

*Эксп.:* О чем ты думаешь?

*М.:* Я думаю, почему она расстроена.

*Эксп.:* А ты у нее спроси.

*М (сразу):* Сейчас. А почему ты расстроилась? (При этом она равнодушно смотрит не на Юлю, а в сторону.)

*Эксп.:* Еще что-нибудь спроси.

*М. (после паузы):* Чего ты плачешь? Не надо плакать (Ее голос сохраняет безразличие, она продолжает смотреть в сторону.)

Ситуация для Маши пока новая, непонятная, и по просьбе взрослого она задает вопросы из запаса известных, но явно без какого-либо эмоционального отношения к плачущей девочке.

2-й этап



*Эксп.:* Посмотри, что здесь творится, может быть, ты догадаешься?  
На этот вопрос все дети отвечали: «Беспорядок», «Не убрано» и т. п.

*М.:* Не знаю.

*Эксп.:* Посмотри вокруг.

58

*М.:* Не знаю.

*Эксп.:* Посмотри сюда. (Показывает на разбросанные кубики.) И ты догадаешься, почему Юля плачет.

*М.:* Не знаю.

Экспериментатор говорит, что игрушки разбросаны, а Юле их трудно убрать, и просит Машу помочь

Маша медленно принимается за дело, тщательно рассматривая каждый вытертый кубик, прежде чем уложить его в ящик, при этом несколько раз взглянула на Юлю.

*Эксп.:* Ты смотришь, не успокоилась ли Юля?

*М.:* Нет.

*Эксп.:* А что?

*М.:* Ничего.

*Эксп.:* Тебе хочется это делать?

*М.:* Чего?

Характерная особенность поведения Маши — уточнить, о чем спрашивают. Общая ситуация ею явно не осознана.

3-й этап

*Эксп.:* Ты что делаешь?

*М.:* Мою.

*Эксп.:* Почему?

*М.:* Потому, что работать нужно.

Вот как девочкой понята ситуация. Помощь другому, другой пока ею не осознается.

*Эксп.:* Почему работать нужно? Тебя никто не заставляет.

*М.:* Не знаю.

*Эксп.:* Ты можешь это не делать, никто тебя не заставляет, никто не требует.

*М.:* Все равно работа.

*Эксп.:* Зачем это делаешь?

*М.:* Потому, что мне нравится эта работа.

*Эксп.:* Какая работа нравится?

*М.:* Всякие работы нравятся.

*Эксп.:* Для кого ты делаешь?

*М.:* Я?

*Эксп.:* Да.

*М.:* Для комиссии.

*Эксп.:* Почему ты делаешь это для комиссии?

М.: Я? Не знаю.

Эксп.' Юля тут у нас ни при чем?

М.: Нет.

Пока Маша толкует ситуацию согласно общему, не совсем ясному пониманию—делать работу. Другой в ситуации никак не включен.

4-й этап

Эксп.: Подумай, ни при чем здесь Юля или при чем?

М.: При чем.

Эксп.: При чем?

М.: Потому, что ей сказали это делать и она не захотела.

Маша интерпретирует поведение Юли в соответствии со *знаемым* опытом, и взрослому приходится повторить объяснение поведения Юли, данное в начале эксперимента.

Эксп.: Юля устала, и ручка у нее болит.

М.: Да,

Эксп.: Что сказать комиссии, что это делала ты или Юля?

М.' Я... А можно сказать, что и Юля.

Эксп.: Как ты хочешь, чтобы сказали?

Маша молчит.

Эксп.: Ну!

*М.:* Что это сделала я.

*Эксп.:* Почему ты хочешь, чтобы так сказали? *М.:* Потому, что откладывать нельзя. *Эксп.-.* Юлю тогда будут ругать. *М.:* Тогда сказать, что Юля. *Эксп.:* Про тебя ничего не скажем? *М. (охотно):* Ага.

Оценка другими, отношения к ней неважны. Ситуация осознается девочкой с точки зрения знаемой нормы.

### **5-й этап**

Маша какое-то время продолжает убирать кубики.

*Эксп.:* Как комиссии скажем, что ты или Юля?

*М.:* Юля.

*Эксп.:* Почему?

*М.:* Потому, что ведь Юлю *заставили* делать. (Продолжает убирать.)

*Эксп.:* Вообще-то, это Дело длинное и скучное, правда?

*М.:* Ага.

*Эксп.:* Тебе хочется его делать?

*М.:* Да.

*Эксп.:* Почему?

*М.:* Потому, что оно хорошее.

Девочкой осознается привычная норма, но не ситуация Юли.

*Эксп.:* Тебя никто не заставлял это делать. Можешь не делать, если не хочется.

Тебя никто ругать не будет, ты не обязана. Понимаешь?

*М:* Да.

*Эксп.:* Будешь делать?

*М.:* Нет.

Девочка понимает слова взрослого как требование не делать.

*Эксп.:* Ну, а хочется тебе делать или не хочется?

*М.:* Нет.

Теперь Маша осознала свое право выбора.

*Эксп.:* А что тебе хочется?

*М.:* Мне... хочется поиграть.

*Эксп.:* Если ты все бросишь и станешь играть, Юлю не жалко?

*М.:* Жалко.

*Эксп.:* Что решила делать? Как хочешь, так и решай, это твое право.

Девочка молчит.

*Эксп.:* Сама что хочешь, то и выбирай: или убираться, или играть.

*М.:* Играть.

Девочка осознает ситуацию с точки зрения свободы выбора.

*Эксп.:* А Юлю оставим тогда?

*М.:* Не знаю.

Взрослый объясняет Маше, что Юле не разрешат играть, гулять, если не будут убраны игрушки.

*Эксп.:* Что хочешь делать? (Маша молчит.) Что решила делать?

*М.:* Не знаю.

Девочка не может понять, какое поведение адекватно ситуации.

*Эксп.:* Тебе хочется, чтобы Юлю ругали, наказывали?

*М.:* Нет

*Эксп.:* Так что же делать?

Здесь взрослый непосредственно подводит к ответу, адекватному данной ситуации.

*М.:* Помочь

*Эксп.:* А играть не будешь?

Маша отрицательно качает головой.

*Эксп.:* Почему?

*М.:* Потому, что я буду помогать.

*Эксп.:* Почему ты решила помогать?

60

*М.:* Потому, что Юлю будут ругать.

Произошел выбор в пользу другого, когда стали понятны ситуация и требование в отношении к другому.

6-й этап

Взрослый делает ситуацию менее драматичной, обращаясь к Юле с просьбой не плакать, поскольку ей помогает Маша.

*Эксп.:* Почему ты убираешь кубики?

*Л1.:* Чтобы Юлю не ругали и Юля со всеми играла.

*Эксп.:* Ты хочешь играть?

*М.:* Нет, ведь Юлю будут ругать.

Девочке расхотелось играть, и она сохраняет свой выбор в пользу Юли, определенным образом обосновывая его.

7-й этап

Взрослый выходит из комнаты и потом возвращается.

*Эксп.:* В группе сейчас убираются, моют и укладывают игрушки. Может быть, ты хочешь пойти туда?

*М.:* Нет.

*Эксп.:* Почему?

*М.:* Потому, что Юле хочу помочь.

*Эксп.:* Почему ты хочешь помогать?

*М.:* Потому, что, если бы я ей не помогла, ее бы ругали.

Взрослый говорит, что если Маша не пойдет в группу, то ее станут ругать.

*М.:* Сначала здесь помочь.

*Эксп.:* Что тебя будут ругать — неважно?

*М.:* Нет.

*Эксп.:* Неважно?

*М.:* Важно.

Девочка по-новому начинает осознавать ситуацию.

*Эксп.:* Что ты решила: остаться здесь или пойти в группу?

*М.:* Не знаю.

Ситуация в целом ребенком еще не осознается, и он не знает, как действовать.

*Эксп.-:* Ты большая девочка, сама можешь выбирать, что делать.

*М.:* Юле помочь.

*Эксп.:* Почему?

*М.:* Потому, что Юля меньше меня и ей (слово интонационно выделяется ребенком) надо помочь.

Девочка дает новое обоснование своего выбора в пользу другого.

8-й этап

*Эксп.:* Так ты решила, что пусть тебя лучше поругают? *М.:* Да.

Девочка закончила мытье кубиков.

*Эксп.:* Кубики лучше перемыть. Будешь перебивать или пойдешь в группу?

*М.:* В группу пойду.

*Эксп.:* Почему?

*М.:* Потому, что здесь скучно стало.

*Эксп.:* А ведь Юлю станут ругать, не пустят гулять. Не жалко?

Девочка молчит, потом говорит, что хочет пойти в группу.

*Эксп.:* А Юлю не жалко?

*М.:* Не жалко.

*Эксп.:* Почему?

*М.:* Потому, что здесь скучно, потому, что здесь ребят нету.

Из поведения 'Маши П. в эксперименте видно, что ситуации другого начинают осмысляться ею и она делает выбор в его пользу, только когда наступает понимание того, что ждут от

нее. Кроме того, ее поведение определяется стремлением закончить выполняемую работу. При насыщении (такое насыщение проявляется у девочки и в других экспериментах, обычно оно сопровождается фразой «Устала»), окончании начатого дела, осмыслении с помощью взрослого возможности выбора на предложение перемыть кубики Маша при любых описаниях ситуации Юли упорно предпочитает пойти в группу, объясняя свой выбор тем, что 'скучно стало и ребят нет. Она даже говорит, что Юлю ей не жалко. Таким образом, другой человек, выбор в пользу другого связаны у Маши с определенным пониманием ситуации. До этого и после, т. е. вне такого понимания, другой сам по себе оказывается незначим (его даже «не жалко»), своя ситуация оказывается предпочитаемой. Другой осмысливается девочкой лишь как один из элементов определенной ситуации. Непосредственно отношенческой эмоциональной реакции на другого у Маши нет. «Быть собой» в целом преобладает в поведении ребенка.

К этому же типу отношения «Я — другой» можно отнести детей с ценностностью общения. Для этих детей другой также существует внутри определенной ситуации, в данном случае *ситуации общения*. Реальность, действенность, значимость другого зависят от степени реальности ситуации общения (эта особенность поведения детей наблюдалась и в других экспериментах). Поясним, что имеется в виду, на примере Инны П. В ее поведении в эксперименте на отношение «Я — другой» очень ярко проявились эти особенности.

В начальной стадии эксперимента девочка сразу обращает внимание на плачущую Юлю. При просьбе взрослого успокоить Юлю подходит и сердечно обращается к ней: «Юля, не плачь. Не бойся. Ты гулять пойдешь. Открой лицо, ну! Что ты молчишь?» Затем Инна продолжает не столько успокаивать, сколько общаться с девочкой.

После объяснения ситуации взрослым, почему Юля плачет, Инна говорит: «Можно так сделать: я буду игрушки мыть и протирать, а она будет дожидаться». Иными словами, у Инны сразу срабатывает значимый для нее опыт *совместной деятельности*. После разъяснений экспериментатора, что у Юли ручка болит, Инна соглашается помочь, чтобы Юлю не ругали.

Начинает мыть и убирать кубики, все время приговаривая: «Вот закончила», «Во, выжимай», «Так», «Сейчас протеру», «Теперь сухой тряпкой». Делает все быстро. Требования взрослого лучше мыть и вытирать кубики не изменяют способа ее действий, но она начинает задавать вопросы относительно выполняемых операций. «Как укладывать это?» и т. п. Во время уборки Инна все время поглядывает на Юлю, обращается к ней: «Юля!» Работая, смотрит не на то, что делает (даже при просьбе взрослого лучше мыть и вытирать кубики), а на экспериментатора и на Юлю. Моет и протирает тщательно, но не контролирует глазами, что у нее получилось.

Когда в комнате появляется воспитательница и просит Инну пойти на занятия,

девочка предпочитает остаться кубики мыть, объясняя это так: «Потому, что Юлю будут ругать. Юля, почему ты не моешь кубики?» Когда воспитательница говорит, что на занятиях она с ребятами будет

## 62

интересное дело делать, Инна по-прежнему объясняет: «Я же не буду кидать Юлю».

На предложение экспериментатора пойти играть с ребятами Инна отвечает: «Ну и пусть *там* играют, а я пока *здесь* за Юлю поделаю». Девочка все время обращается к Юле, поскольку ситуация, видимо, воспринимается *ею* как своеобразное совместное действие, общение. Об этом свидетельствуют такие реплики Инны: «За Юлю поделаю», «Не могу кидать Юлю». На вопрос экспериментатора: «Хочется пойти играть с ребятами?»—девочка говорит, что хочется, но ведь скажут, почему ты не делаешь работу свою, и Юля опять заплачет. Повторные предложения пойти с ребятами играть отвергает с теми же объяснениями.

Тогда экспериментатор отпускает Юлю, и она уходит. Поведение Инны меняется.

*Эксп.*: Будешь убираться?

*И.*: Да. Как этот кубик уложить?

*Эксп.*: Хочется тебе это дело делать?

*И.*: Нет. (До ухода Юли девочка всегда отвечала на этот вопрос утвердительно.)

*Эксп.*: Хочешь с ребятами пойти играть?

*И.*: Да.

*Эксп.*: А за Юлю будешь работу делать?

*И.*: Нет.

*Эксп.*: Почему?

*И.*: Потому, что больше не хочется.

*Эксп.*: А тебе не жалко, что Юлю будут ругать?

*И.*: Жалко. Можно второй ящик мыть?

*Эксп.*: Почему?

*И.*: Потому, что Юлю будут ругать.

В данном случае напоминание о Юле стимулировало возвращение девочки к работе, но не надолго. Она быстро и небрежно заканчивает укладывать кубики в первый ящик.

*И.*: Все, теперь надо пойти с ребятами играть.

О намерении убрать кубики во второй ящик девочка как бы забывает.

*Эксп.*: А Юлю бросим?

*И.*: Да,

*Эксп.*: Жалко тебе, что ее будут ругать?

*И.*: Жалко.

*Эксп.*: Что ты выбираешь?

*И.*: Пойти в группу.

*Эксп.:* А тебе Юлю не жалко будет?

*И.:* Жалко... то есть нет.

*Эксп.:* Почему?

*И.:* Мне уже надоело.

*Эксп.:* Тебе не жалко, что Юлю будут ругать?

*И.:* Нет. Пойду в группу играть с ребятами.

*Эксп.:* А Юля?

*И.:* Пусть ругают.

*Эксп.:* Пойдешь в группу и Юлино дело бросишь?

*И.:* Да.

*Эксп.:* Ты решила пойти, чтобы Юлю ругали?

*И.:* Чтобы Юлю ругали.

*Эксп.:* Почему?

*И.:* Потому, что я хочу с ребятами.

*Эксп.:* А если мы с тобой здесь совсем другим делом займемся?

*И.:* Хочу пойти с ребятами играть.

*Эксп.:* Очень интересным делом.

*И.:* С ребятами.

63



Отрывки из протокола, видимо, не требуют особого комментария. В присутствии другого ребенка ситуация осмысливается Инной как своеобразное совместное действие, общение. Все попытки отвлечь девочку от этого на более интересное дело, игру не побуждают ее уйти. Совместная игра с ребятами в данной ситуации для Инны менее реальна (вспомним ее «Ну и пусть там играют»), чем совместное действие и общение с Юлей («...а я пока здесь за Юлю поделаю»).

Все резко меняется, когда уходит Юля. Инна хотя вначале и выражает желание помочь (еще не изжита ситуация присутствия Юли), но делает все формально, от своего намерения убрать кубики во второй ящик отказывается и наконец упорно выражает желание идти играть с ребятами. С течением времени ушедший другой становится все менее реален, а выражение «жалко» во многом использовалось девочкой как нормативное для реальной ситуации общения. Когда общение перестает быть реальностью, то исчезает и отношение к другому, девочке уже не жалко, что Юлю будут ругать.

Итак, ситуация другого осмысливается Инной только в реальном общении (другой для нее — партнер по общению, совместной деятельности). Подлинного сопереживания ситуации другого, отношения к нему нет. В этом смысле способность «быть собой и другим» есть лишь особая форма непосредственного совмещения себя и другого в ситуации общения. Вне такой ситуации другой не осмысливается, незначим. Аналогичное поведение наблюдалось и у других детей с ценностностью общения.

К третьему типу отношения «Я — другой», по-видимому, можно отнести еще двух детей, хотя их поведение и отличалось от описанного выше.

У них на фоне ценностности реально-привычного функционирования более выделено содержание: помогать, успокоить маленького (определенного, конкретного: у девочки — маленький брат, у мальчика — сестричка). В эксперименте на отношении «Я — другой» эти дети вели себя так же, как и остальные с данным типом ценностности, пока экспериментатор не начинал активно провоцировать у детей ассоциации с собственными братиком или сестричкой: «Представь, что этот мальчик — твой маленький братишка Ванечка. Он плачет, надо его успокоить» и т. д.

После подобных фраз ребенок впервые эмоционально обращается к другому, пытаясь его успокоить (девочка — даже рассмешить). В ситуации, когда желание пойти в группу превалирует, провоцирование у ребенка отождествления другого с собственным братиком или сестричкой побуждает его остаться и продолжить уборку. Но как только взрослый говорит: «Мы с тобой просто так играли. На самом деле твой Ванечка сейчас дома. А этот мальчик из другой группы», следует катего-

## 64

рический отказ от работы, отношение к другому также меняется.

Итак, для детей с данным типом отношения «Я — другой» характерно, что

ситуация другого осмысливается ими только в контексте определенной (обычно значимой для них) ситуации. В данном эксперименте «помогать другому» означало одновре-мен-но и реализацию «быть собой». Но в отличие от детей с юрвым типом отношения «Я—другой» другой все же осозна-тся, отделяется этими детьми от ситуации (хотя при специфи-еских условиях), они могут отказаться от более желаемого в пользу другого.

*Третий* тип отношения «Я—другой» можно трактовать как промежуточный, переходный. Этот тип отношения наблюдался у детей, у которых ценность реально-привычного функционирования сочеталась с ценностью учебной деятельности. Особый интерес с точки зрения механизмов осмысления другого, отношения «Я — другой» представляет Света Б. У этой девочки во всех экспериментах проявлялись оба типа ценностно-стей, но ценность реально-привычного функционирования преобладала и соответственно проявлялась в стремлении «быть собой», т. е. предпочитать в ситуации значимое привычное. В то же время для девочки уже важны требования взрослых, расходящиеся с привычными желаниями. Как протекает такое-столкновение непосредственных привычных желаний ребенка и требований взрослого, хорошо прослеживается в сюжетах рассказов, составленных Светой по методике «КП» (см.: «При-ложение»). Большинство рассказов строятся по одной схеме:

она (или герой) что-то просит. Папа (или мама) предлагает что-то другое. В конце концов герой соглашается на предложение взрослых. И в результате все кончается благополучно. Она (герой) принимает данное требование и удовлетворена этим. Ответы Светы на задания методики «КП», а также методики на самосознание позволяют говорить о ценности для девочки учебной деятельности, которая связывается с подчинением требованиям другого. Само подчинение отнюдь не формально. Свидетельством личностной значимости для Светы может служить использование ею слова «интересно». Этим словом девочка часто объясняет свои предпочтения<sup>1</sup>. Она прибегает к этому слову, когда в методиках на самосознание, на преодоление ограниченности представлений о мире и о себе рассказывает, почему любит разное, новое. В реальной ситуации, выбирая привычное «убирать в группе», говорит, что ей это «интереснее».

Интересность, по-видимому, побуждает Свету к принятию требований взрослого, а через это принятие происходит осмы-

<sup>1</sup> Во время эксперимента девочка эмоциональна, оживлена, задания ме-тодичж выполняет с удовольствием, интересом и даже с радостью.

сление ситуации другого, вычленяются свое «Я» и *другой*, требования *переносятся* на другого. Переходный характер данного механизма сказывается на особенностях предпочтений, определяемых ценностями реально-привычного функционирования и учебной деятельности: «интересно убирать в группе с ребятами, интересно читать, неинтересно писать палочки и кружочки», в смешении себя и другого. Например, почти во всех ответах на задания методики «К.П» Света, начиная рассказывать о мальчике, вдруг говорит: «Я попросила». Когда взрослый уточняет: «Кто попросил?» — девочка сообщает «Я». А на вопрос:

«О ком ты рассказ составляешь?» — отвечает в одних случаях, что о мальчике, а в других, что о себе. Или же, начиная рассказ о себе, она переходит к другому герою.

Кроме того, у этой девочки в ситуации, требующей соотнесения себя и другого, наблюдаются компромиссные формы поведения. Например, при проведении методики на отношении «Я — другой» на предложение взрослого почитать интересную книжку (а Света очень любит это занятие) или помочь Тане отвечает: «Я сначала одно, потом другое». Когда же взрослый замечает, что время есть только на одно дело, Света предпочитает чтение. Апелляции к Таниной ситуации сначала не изменяют ее решения. Но когда экспериментатор спрашивает, что девочка хочет — чтобы ее не ругали или Таню, Света сначала выбирает себя, потом Таню и наконец говорит: «Не знаю, что делать. Я хочу, чтобы никого не ругали. Может быть, так — я сейчас быстро помою, а вечером приду почитаю». Но уже на предложение взрослого помочь Тане писать палочки и кружочки или пойти почитать Света упорно отвечает: «Читать», объясняя свой выбор тем, что это интересно. Когда взрослый спрашивает: «А что, писать палочки и кружочки неинтересно?» — девочка отвечает: «Интересно, но не очень». Когда экспериментатор спрашивает: «А Таню не жалко?» — Света хотя и говорит, что жалко, но на вопрос: «Что же ты будешь делать?» — отвечает: «Читать».

Иными словами, когда характер помощи Тане совпадает со значимыми для Светы делами (убирать), т. е. отвечающими ценности реально-привычного функционирования, выбор происходит в пользу другого, даже если Свете предлагают более для нее значимое, любимое и желаемое в настоящий момент занятие. Но когда помощь Тане оказывается незначимым занятием (писать палочки и кружочки), Света выбирает свое, интересное — читать.

Таким образом, при остром конфликте значимости альтернативных дел верх берет стремление осуществить значимое свое дело, проигнорировав помощь другому.

К *четвертому* типу были отнесены дети с ценностью отношений с другими и сочетанием (что встречается чаще) дан-

служить поведение Игоря Ч. Другой и его ситуация осмысляются этим мальчиком через конкретный собственный опыт. Вот почему побуждением к помощи служит конкретизация событий, которые могут произойти с другим. Скажем, взрослый сообщает, что другого мальчика 'будут ругать» что с ним не станут играть и т. д. Для Игоря собственный опыт настолько значим, что, накапливаясь в ходе эксперимента, этот опыт меняет его поведение. Проанализируем, как это происходило, обратившись к протоколу эксперимента.

1-й этап

Игорь, основываясь на собственном опыте, объясняет, почему другой мальчик, Айдар, плачет.

*И.:* Потому, что он боялся. Потому, что он первый раз пошел, я зубами скрипел, тоже боялся. Можно на машине? (В комнате стоят машины, на которых дети могут кататься.)

*Эксп.:* Успокой Айдара, чтобы он не плакал.

Игорь подходит к Айдару и, наклонившись, успокоительно говорит.

*И.:* Айдар, не бойся, не плачь, ничего страшного не будет... Ну, говорю тебе, не плачь. Я тоже сначала плакал, а теперь, видишь, совсем не плачу. Айдар, тебя не будут ругать. Это нам уже задавали, мы все ящики протерли.

*Эксп.:* Айдар устал. Что делать?

*И.:* Помогать. Здесь? И машину протирать?

*Эксп.:* Нет.

*И.:* А можно я машину? А можно я в машине немножечко?

Это первая попытка мальчика осмыслить ситуацию другого, совместив ее со своей.

2-й этап

*Эксп.:* А что же с Айдаром будет?

*И.:* Я быстро протру.

*Эксп.:* Быстро нельзя.

Игорь торопливо моет и вытирает детали «Строителя». При этом замечания взрослого, слова, что работу Айдара будут строго проверять, не помогают.

*Эксп.:* Прибери другой ящик с деталями.

*И.:* Можно я в бизике посижу?

При повторной просьбе взрослого берет тряпку, окунает ее в воду, превращая все в игру.

*И.:* Водичка льется, сейчас рыбку половим.

Когда взрослый делает ему замечание, мальчик быстро протирает детали.

*Эксп.:* Ты торопишься, протираешь неаккуратно.

*И.:* Можно с машиной поиграть?

Взрослый снова напоминает мальчику, что Айдар устал и у него ручка болит.

*И.:* Нельзя так придумать, чтобы и Айдару помочь, и на машине? Я на машине помогу, сложу [кубики.— *Н. Н.*].

Взрослый делать этого не разрешает.

*И.:* Можно я немножко протеру и на машине посижу? (Быстро протирает детали.)

*Эсп.:* Почему ты протираешь детали?

*И.:* Я хочу Айдару помочь.

*Эсп.:* Ты быстро протираешь.

*И.:* Так надо.

67

Мальчик делает для другого, но совмещает это с собственным опытом (неаккуратность в выполнении операций, их условность характерны для иг--ры, а она для Игоря значима). **3-й этап**

*Эксп.:* Что ты сейчас будешь делать? *И.:* На машине.

*Эксп.:* Но мы же решили Айдару помогать. *И.:* А Максим протирал «Строитель»? *Эксп.:* Да. *И.:* Сколько? Долго? *Эксп.:* Долго.

Мальчик начинает и почти сразу же заканчивает протирать детали «Строителя». Пример другого мальчика ненадолго побуждает Игоря к действию.

*И.:* Я тут не хочу протирать, поиграть хочу. *Эксп.:* Ты спешишь? *Я.:* Я в группу хочу успеть, я не гулял.

Взрослый еще раз напоминает мальчику, что Айдара будут ругать, при-дет комиссия, Айдару не разрешат гулять. *И.:* Вот и хорошо. *Эксп.:* Что хорошо?

*И.:* Что ему не разрешат гулять, он снежком попал. *Эксп.:* Он хороший мальчик. Ты не хочешь, чтобы его ругали? *И.:* Хочу, потому что он плохой. Он в меня снежком попал. *Эксп.:* Не хочешь Айдару помочь? *И.:* Нет. Можно мне в группу идти?

Взрослый обещает мальчику, что того похвалят за помощь Айдару. *И.:* Мне уже надоело, когда меня хвалят. Можно на машине? *Эксп.:* Но если ты уйдешь, то скажут, что ты плохой, тебя комиссия бу-дет ругать.

*И. (довольно равнодушно):* Ну и что?

Явно наступила ситуация насыщения. Свое негативное отношение к другому Игорь оправдывает нехорошим поступком первого («Снежком попал»).

#### **4-й этап**

Взрослый не разрешает Игорю играть и идти в группу к ребятам.

*И.:* Почему?

*Эксп.:* Раз ты не помогаешь и плохо протираешь.

*И.:* И мне не разрешат с ребятами играть?

*Эксп.:* Да.

*И.:* И в игрушки?

*Эксп.:* И в игрушки.

*И.:* Тогда я хочу помогать. (Начинает протирать детали «Строителя».)

Когда Игорю просто говорили, что его будут ругать, что его будут считать плохим, слова взрослого не действовали, поскольку не затрагивали значимую для мальчика игру. Но запрет играть заставляет его вернуться к уборке деталей «Строителя».

#### **5-й этап**

*Эксп.:* Ты делаешь плохо.

*И.:* Потому, что мне хочется на машине покататься. *Эксп.:* Тебя будут ругать.

*И.:* Я хочу, чтобы Айдара ругали. Ситуация другого переосмысливается в свою пользу. **6-й этап**

*Эксп.:* Я хочу посмотреть, ты добрый мальчик? *И.:* Добрый. *Эксп.:* А добрый как делает?

*И.* (начинает убирать детали): Можно я еще немножечко. Сейчас красиво?  
«68

Оценка взрослым личности мальчика стимулирует того продолжить уборку-..., и он даже начинает интересоваться качеством своей работы.

#### **7-й этап**

*Эксп.:* Нужно еще один ящик с деталями убрать.

*И.:* Я не хочу. Пусть другой.

Положительная оценка личности ребенка стимулировала продолжение действия, но установка на окончание дела сняла эффективность оценочной стимуляции, поскольку для Игоря очень значимы (что будет видно из его введения в эксперименте на деятельность) конец, завершение работы.

#### **8-й этап**

*Эксп.:* Айдар плачет.

*И.:* Айдар, ну не плачь. Сейчас, я быстро.

Указание взрослого на эмоциональное состояние другого вызывает у мальчика сопереживание и заставляет его начать убирать еще один ящик с деталями «Строителя».

#### **9-й этап**

*Эксп.:* Ты стараешься делать хорошо?

*И.:* Да.

*Эксп.:* А почему?

*И.:* Потому, что хочу играть с ребятами.

Здесь срабатывает установка на окончание дела и значимость для мальчика игры.

*Эксп.:* Чтобы с ребятами играть или чтобы Айдару помочь?

*И.:* Хочу, чтобы с другом дружить. Мне еще немножко осталось.

Происходит своеобразное совмещение осмысления собственной ситуации и ситуации другого.

#### **10-й этап**

*Эксп.:* Время на уборку кончилось. *И.:* Теперь на машине можно? *Эксп.:* А мы все детали вытерли? *И.:* Нет. Но мое время кончилось. (Идет к машине.) *Эксп.:*

Айдара будут ругать. *И.:* У меня время кончилось, я на машине. *Эксп.:* А тебе не жалко, что Айдар будет ругать? *И.:* Нет.

*Эксп.:* С ребятами ему не разрешат играть, не жалко? *И.:* Нет.

Снова наступила ситуация насыщения, поскольку для мальчика значим конец работы, и опять-таки Игорь не хочет помочь другому.

#### **11-й этап**

*Эксп.:* А если тебя будут ругать? *И.:* А вы скажете? *Эксп.:* Придется сказать. *И.:* Сейчас, я быстренько. *Эксп.:* Что ты делаешь?

*И.:* «Строитель» мою и убираю, мне немножко осталось. *Эксп.:* Ты быстро делаешь, тебя могут поругать за такую работу. *И.:* А этот блесит?

Здесь уже, в отличие от поведения мальчика на 3-м этапе эксперимента,

срабатывает угроза плохой оценки ребенка другими.

### **12-й этап**

*Эксп.:* Другой ящик с деталями тоже надо домыть. *И.:* Опять! Я хочу на машине покататься. Не говорите комиссии, а? *Эксп.:* Здесь все записано, комиссия все равно узнает. Все детали нужно перемыть снова. Хорошо? *И.:* Да.

*Эксп.:* Ту деталь нужно лучше помыть. *И. (старательно моет):* Уже лучше получается?



*Эксп.:* Нужно еще лучше.

*И.:* А сейчас?

*Эксп.:* Сейчас хорошо.

*И. (усердно трет детали):* Я уже все протер. У меня время кончается^ надо все хорошо уложить.

Как видим, на фоне завершения работы срабатывает значимость для мальчика отношения к нему других. Последнее перевешивает и заставляет Игоря не только продолжать уборку, но и делать это старательно.

### **13-й этап**

*Эксп.:* Времени осталось мало. Что будешь делать—протирать детали или на машине кататься?

*Я.:* А вы не скажете?

*Эксп.:* Ну как же я могу не сказать?

*И. (продолжает убирать детали):* Сейчас красиво?

*Эксп.:* Нет.

*И.:* А сейчас?

*Эксп.:* Хорошо. Время твое кончилось. Можно дальше протирать детали, а можно пойти в группу. Что же ты будешь делать?

*И.:* Протирать, потому что вон как золотится красиво.

*Эксп.:* А на машине не будешь кататься?

*И.:* Нет, в следующий раз, завтра.

*Эксп.:* А почему ты стараешься?

*И.:* Потому, что я хотел, чтобы меня и Айдара не ругали.

Осмысление мальчиком ситуации как значимой в оценке другими втянуло его в работу и качественно изменило отношение к ней. Он даже отказывается от первоначально предпочитавшегося действия—катания на машине. В результате снова происходит, но в отличие от 9-го этапа эксперимента, уже персонифицированное совмещение осмысления собственной ситуации и ситуации другого.

### **14-й этап**

*Эксп.:* Время кончилось. Остались невымытые детали. Про кого сказать, что не домыл,— про тебя или про Айдара? *И.:* Про Айдара. *Эксп.:* Ты хороший мальчик? *И.:* Да. Я никогда не дерусь.

*Эксп.:* Хорошие мальчики хотят, чтобы другого не ругали. *И.:* Я хочу, чтобы меня не ругали, а Айдара чтобы ругали. *Эксп.:* Айдар обидится. Ты не хочешь его обидеть? *И.:* Хочу. Он снежком попал.

Можно сказать, что для Игоря весьма значим его конкретный опыт (ценностность игры и отношение к нему других, стремление делать быстро и до конца), но этот опыт постоянно пополняется, в том числе и в ходе эксперимента. Ситуация другого осмысливается мальчиком через собственный опыт, но при этом явно преобладает стремление оставаться собой. Игорь разными способами пытается совместить помощь другому со своей ситуацией,

со своим желанием покататься на машине.

При ситуации насыщения отказ помогать доходит до негативного отношения к другому (характерно, что оправдание такого отношения очень конкретно: «Он в меня снежком попал»). Когда же Игорь начинает осмыслять ситуацию как значимую для оценки его другими, комиссией (наиболее авторитетная для большинства детей инстанция), то одновременно меняется его отношение к работе. Мальчик не только соглашается убрать

70

детали другого «Строителя», но и обращает внимание (чего до этого в его поведении не наблюдалось) на качество своей работы, задает взрослому соответствующие вопросы. И в этом случае свое старание Игорь объясняет так: «Потому, что я хотел, чтобы меня и Айдара не ругали». Здесь опять-таки он совмещает собственную ситуацию и ситуацию другого, но конфликтную ситуацию разрешает в свою пользу: «...чтобы меня не ругали, а Айдара чтобы ругали». И снова свое негативное отношение к Айдару объясняет тем, что тот в него снежком попал.

Мы видим, что отношение других к себе для Игоря важнее его отношения к другому. Ситуация другого осмысляется мальчиком через собственный конкретный опыт, через отношение к себе других. Следующей по степени значимости для Игоря выступает игра, затем завершенность дела при незначимости его качества. Заметим, что у мальчика развито эмоциональное отношение к другому, он искренне сопереживает Айдару, пытаясь как-то его успокоить. В способности Игоря «быть собой и другим» преобладают попытки совместить ситуации свою и другого, реализовав собственные желания. У детей с ценностностью отношения с другими в чистом виде форма и механизм осмысления ситуации другого в принципе аналогичны описанному выше (эти дети воспринимают ситуацию другого и относятся к нему через конкретный опыт отношения других к себе). Важно обратить внимание на эмоциональную окрашенность восприятия ситуации другого: детям жалко другого, они действительно хотят ему помочь («чтобы того не ругали»), искренне сопереживают. При остром конфликте ситуаций своей и другого, в стремлении совместить обе ситуации побеждает значимость своей.

*Пятый* тип наблюдался у детей с ценностностью отношения с другими, сочетавшейся со значимостью требований и норм. Если говорить о наиболее характерном в соотношении этими детьми ситуаций своей и другого, то следует отметить стремление подменить свою ситуацию ситуацией другого. Как это проявляется в поведении детей, рассмотрим на примере Андрея И. Мальчик отказывается от желаемых и предлагаемых ему взрослым дел, соглашается на самые резкие негативные оценки его другими (станут ругать, не разрешат играть с ребятами, скажут, что он 'плохой мальчик, и т. п.), отвергает требования авторитетных для него людей или инстанций, чтобы помочь другому (при этом всегда обосновывает свое поведение ситуацией другого, что

того будут ругать, накажут и т. д.). Вот как это происходило в эксперименте на отношении «Я — другой».

Мальчик с радостью соглашается помогать. На вопрос взрослого, что он больше всего любит делать, отвечает: «Что-нибудь чинить». *Эксп.:* Сейчас починить что-нибудь хочешь?

А.: Да, попробую. Но сначала надо одно дело доделать, потом начинать другое.  
(Реплика свидетельствует о значимости для мальчика нормы.)

Эксп.: Времени мало, ты можешь делать что хочешь.

А.: Я бы починил.

Эксп.: А Сашу оставим?

Л.: Тогда я быстро доделаю.

Эксп.: Быстро нельзя, надо стараться. (Мальчик сразу приемлет указание взрослого, что надо стараться.)

Эксп.: Убраться придется долго. Может быть, чинить будешь?

Л.: Мыть.

Эксп.: Почему?

Л.: Ведь работу нельзя бросить. (Ссылка на принятую и привычн] норму.)

Эксп.: У нас здесь можно. Кто что хочет, то и выбирает.

Л.: Помогать.

Эксп.: А если ты не починишь, тебя будут ругать.

Л.: Меня — да ну 'и что, *его-то* (слово интонационно выделяется ма.ч чиком) тоже будут ругать.

Эксп.: Никто не узнает, что ты помогал.

Л.: Но ведь жалко же.

Эксп.: Предлагаю заняться починкой.

Л.: Сейчас домою, а что чинить?

Эксп.: А Сашу оставим? Ты решай сам, что хочешь, то и делай.

Л.: Тогда помогать буду.

Взрослый напоминает мальчику, что его просили починить, а времени на это не остается.

Л.: Буду чинить.

Эксп.: Почему?

Л.: Мне больше нравится.

Эксп.: А Саша?

Л.: Не знаю.

Эксп.: Сашу будут ругать, он будет плакать, ему не разрешат играть с ребятами.

Л.: Значит, я ему помогу.

Эксп.: А чинить не будешь?

Л.: Мне Сашу жалко. (При осознании ситуации другого мальчик упорно предпочитает помощь желательному для него действию чинить.)

Эксп.: Если не станешь чинить, то тебя будут ругать. Выбирай, . кого станут ругать — тебя или Сашу.

Л.: Меня. (Продолжает мыть и убирать детали «Конструктора».)

Как видим, Андрей, осмыслив ситуацию другого, предпочитает ее своей, отказываясь при этом от привычного для него нормативного поведения, желаемого и предлагаемого взрослым дела, идя даже на негативную оценку собственных действий. Поведение мальчика позволяет сделать вывод, что для

Андрея другой, отношение к другому важнее своего желаемого и даже отношения к нему других. Складывается впечатление, что помощь другому, ситуация другого являются для Андрея наиболее значимым способом реализации своего «Я». Изменяет он такому отношению к другому только в ситуации насыщения, оправдывая свой отказ помогать значимостью требований. Поскольку деятельность не является для Андрея ценностной, то при насыщении не может связать отношение к другому и деятельность.

После небольшой передышки мальчик снова вы-

72

ноает в пользу другого. Отметим, что в обоих случаях кратко-ременного отказа от помощи другому Андрей не пытается заместить свою ситуацию и ситуацию другого.

*Шестой* тип наблюдался у детей, у которых сочетались ценностности отношения с другими и «делания».

Так как «делание» для таких детей значимо само по себе, то и в эксперименте мыть, вытирать, укладывать детали «Конструктора» соответствовало их ценностности. Вот почему потребовалось ввести дополнительные ограничения, которые позволили бы отличить, двигало ребенком желание выполнить значимое для него «делание» или же желание помочь другому. Кроме того, тщательно анализировались особенности поведения ребенка в ситуации «насыщения». Чтобы выявить действительные мотивы поведения, взрослым также предлагалась другая деятельность — делать вертушки, о которой из предшествующего эксперимента на деятельность было известно, что она детям больше нравится.

В самой общей форме особенности поведения при этом типе отношения «Я — другой» можно охарактеризовать так. Дети осмысливают собственную ситуацию и ситуацию другого как равноценные, однако никаких попыток соотнести эти ситуации у них нет. Предпочитается либо своя ситуация, либо ситуация другого, и это предпочтение все время меняется в зависимости от стимуляций и «погружения» в ту или иную ситуацию. Поясним сказанное на примере поведения во время эксперимента Тани Л.

Девочка ситуацию другого понимает сразу и сама вызывается помочь. Все операции выполняет тщательно, моет, вытирает, но не укладывает сразу в ящик (для нее значим сам процесс, а не конечный результат). На предложение взрослого вырезать вертушки говорит, что хочет, но надо сначала одно сделать, потом другое. (Обычная почти для всех детей этого возраста ссылка на норму.) Когда же взрослый предлагает ей оставить уборку и начать вырезать вертушки, девочка соглашается.

*Эсп.*: А Юлю оставим?

*Т.*: Нет, буду тогда это [убирать.—*Н. Н.*].

*Эсп.*: Но ты же умеешь делать красивые вертушки и тебя похвалят за янх.

*Г.*; Вертушки.

*Эксп.:* А Юля?

Г.: Нет, жалко Юлю. (Моет, потом тщательно вытирает детали «Конструктора».)

Взрослый усиливает конфликт двух ситуаций, расписывая девочке, **как** ее будут все хвалить за сделанные вертушки.

*Т.:* Буду вырезать вертушки.

*Эксп.:* А Юлю бросим? Юля будет плакать.

Таня сначала предпочитает вырезать вертушки, но, после того как взрослый говорит, что с Юлей не станут играть ребята, что про нее скажут «плохая девочка» и т. д., соглашается помогать.

Г.: Буду Юле помогать, у меня не сто рук.

Взрослый сообщает девочке, что ее вертушки очень понравились детям из младшей группы, ее хвалила за них воспитательница.

73

*Ю.:* Юле надо помочь. Будет время, вертушки сделаю. *Эксп.:* Времени не будет. *Г.:* Хочу, чтобы Юлю не ругали. *Эксп.:* Время на уборку кончилось. *Т.:* Доделаю это. (Девочка вовлечена в значимое для нее «делание».) *Эксп.:* Надо и второй ящик убрать.

*Т.:* Не могу. Буду вырезать, потому что надоело это делать. Наступила ситуация 'насыщения'. Взрослый начинает раскрывать ситуацию Юли, акцентируя внимание Тани, как к Юле станут плохо относиться. *Г.:* Так уж и быть, помогу. (Продолжает уборку.)

После этого взрослый сначала описывает девочке ситуацию Юли («Юле не поможешь, ее бу^дут ругать и скажут, что она плохая»), а затем ее собственную («Если ты не вырежешь вертушек, то тебя станут ругать»). Потом порядок описания ситуаций меняется — сначала Танина, затем Юдина. Таня в обоих случаях предпочитает последнюю из описываемых ситуаций, т. е. в первом случае свою, во втором — Юдину.

*Эксп.:* Как ты выберешь—чтобы тебя ругали или Юлю? *Т.:* Хочу, чтобы ни меня, ни Юлю не ругали.

Это единственный случай в поведении Тани, когда в словесном плане она совмещает свою ситуацию с ситуацией другого. В реальности же совмещения не происходит.

*Эксп.:* Что же ты будешь делать? *Т.:* Вырезать. (Девочка предпочитает свою ситуацию.) Взрослый начинает конкретизировать ситуацию Юли, но Таня сохраняет свой выбор — вырезать.

*Эксп.:* Как же ты будешь вырезать, если Юлю станут ругать и она плачет?

*Т.:* Домою «Конструктор». *Эксп.:* А тебя пусть ругают?

*Т.:* Пусть ругают, потому что тогда сильно Юлю будут ругать. *Эксп.:* Что в следующий раз будешь делать?

*Т.:* Другому помогать. Потому что, если слабый человек не может так сделать, тогда ему нужно помочь.

*Эксп.:* А если воспитательница скажет: Таня, сделай то-то?

*Т.:* Помочь, а то его будут ругать.

*Эксп.:* А если воспитательница будет тебя ругать?

*Т.:* Тогда буду вырезать.

Итак, в поведении Тани прослеживается тенденция предпочтения ситуации другого, и не только в нормативно-принятом, формальном плане. Девочка сочувствует другому, отказываясь от своего, более желаемого действия, предпочитая помогать даже при предложении взрослого заняться собственным делом, за которое ее могут похвалить другие (воспитательница, дети и т. д.). Однако и предпочтение собственной ситуации достаточно сильно, особенно когда более желаемое действие подкрепляется оценкой личности девочки со стороны других. Можно сказать, для Тани своя ситуация и ситуация другого *равноценны*, но соотносить их она не умеет, поэтому предпочитается то своя ситуация, то ситуация другого. Выбор определяется прежде всего тем (на фоне

значимости и действенности оценочных стимуляций в пользу другого или нее), в какой ситуации Таня находится в данный момент, т. е. здесь срабатывает уже упоминавшаяся особенность поведения «погружение» в ситуацию.

74

Такое «погружение» в ситуацию в данном случае связано с ценностностью «делания» (а не деятельности), поскольку процесс, процессуальность сами по себе можно охарактеризовать с точки зрения «погруженности», «вовлеченности». Кроме того, здесь, видимо, проявляются способы действия, сохранившиеся от ценностности реально-привычного функционирования. Наконец, к *седьмому* типу были отнесены дети, в поведении которых проявился наивысший (для данного возраста) уровень развития способности «быть собой и другим», умения соотносить свою ситуацию и ситуацию другого, свои желания и устремления с желаниями и устремлениями другого. Эту группу составили дети с универсальностью ценностности. Поясним, что имеется в виду, на примере поведения двух детей — Насти и Коли.

Настя сразу обращает внимание на то, что другая девочка плачет и спрашивает у взрослого.

*Н.:* А почему она плачет?

*Эксп.:* Не знаю, она мне не сказала.

В отличие от своего поведения в других экспериментах Настя явно стесняется, робеет.

*Эксп.:* Ты что, стесняешься? (Настя кивает головой.) Почему?

*Н.:* Сама даже не знаю.

Девочка оказалась в необычной для себя ситуации и не может решить, что ей делать. Заметно, что она сопереживает другой девочке, но не знает, как ей поступить.

*Эксп.:* Попробуй, может быть, спросишь, почему она расстроена.

*Н.:* А как ее зовут?

*Эксп.:* Женя.

*Я.* (говорит робко, тихо, как бы стесняясь взрослого): Женя, не плачь, **не** надо плакать. Почему ты плачешь?

Взрослый наклоняется к Жене и шепчется с ней, а потом рассказывает Насте о комиссии, которая должна проверить работу Жени, а та устала и у нее ручка болит.

*Н.:* Давайте я ей помогу. (Подходит к Жене и говорит тихо.) Женя, не плачь, я тебе помогу. (Обращается к взрослому.) Что надо делать?

После объяснений взрослого старательно моет, вытирает и складывает в ящик детали «Конструктора», все время меняя и совершенствуя способы своих действий, убыстряя уборку, поскольку ей было сказано, что времени мало. Закончив складывать в один ящик, начинает заниматься вторым. Взрослый говорит ей, что детали в первом ящике надо бы вымыть получше, а то комиссии не понравится.



*Н.:* Тогда постараюсь еще лучше. (Охотно, тщательно, все время проверяя, что получилось, перемыкает детали.)

*Эксп.:* Настя, что ты больше всего любишь делать?

*Н.:* Рисовать.

*Эксп.:* Хочешь сейчас порисовать?

*Н.:* Нет.

*Эксп.:* Почему?

*Н.:* Когда начинаешь работу, надо доделать до конца.

Здесь срабатывает усвоенная норма и ценностность целостной деятельности.

*Эксп.:* А если я тебе разрешу не убирать, будешь рисовать?

*Н.:* Не хочу, чтобы Женю ругали.

В данном случае склонность к целостной деятельности совмещается с

ценностностью отношения к другому. Все позитивные оценки взрослым умения Насти рисовать (типа «Хорошо рисуешь») не срабатывают. *Н.:* Я буду рисовать, а тогда Женю будут ругать. *Эксп.:* Ты любишь играть? *Н.:* Люблю. *Эксп.:* Ребята из твоей группы играют, и у них не хватает третьего. *Н.:* Когда сделаю это дело, чтобы Женю не ругали, и тогда пойду к ребятам.

У девочки впервые совмещается своя ситуация и ситуация другого, при этом ищется выход из обеих ситуаций.

*Эксп.:* Тогда ребятам станет обидно, а времени уже не будет. *Н.:* Не знаю.

Конфликт ситуаций, но девочка не хочет ни ребят обидеть, ни оставить Женю.

*Эксп.:* Решай сама, как сама хочешь. *Н.:* Нет, буду Жене помогать, она маленькая. При предпочтении одной из ситуаций учитываются особенности другого. *Я.:* Быстро закончу и пойду с ребятами. *Эксп.:* С ней не успеешь.

*Я.:* Здесь буду делать, а с ребятами можно поиграть в другой раз. Еще одна попытка совместить свою и Женину ситуации. *Эксп.* (выходит из комнаты и возвращается): Ты знаешь, там ребята трудное и интересное дело затеяли, без тебя не справятся.

Для Насти интересное дело особенно значимо. Взрослый говорит, что воспитательница считает, что дети без Насти не справятся. *Н.:* Сейчас уже не знаю, что делать. *Эксп.:* Сама что хочешь?

*Н.:* Посмотреть, если это интересное дело, то там, если не очень, то-здесь.

Взрослый говорит, что дело очень интересное и он точно знает, что Насте оно понравится. Девочка торопливо, но тщательно продолжает уборку. *Эксп.:* Торопиться нельзя.

*Н.:* Я доделаю это дело, и Женю не будут ругать, а интересное дело еще повторится.

Иными словами, девочка делает выбор в пользу ситуации другого и при этом старается найти выход и из своей ситуации. *Эксп.:* Нет, это дело только сегодня будет. *Н.:* Нет, я это буду, Женю жалко. Ситуация другого пока пересиливает. Взрослый живописует Насте, насколько интересным делом собираются заняться ребята, а тут приходится делать одно и то же, т. е. он усиливает конфликт ситуаций, противопоставляя значимое для Насти интересное и разнообразное дело скучной и однообразной уборке. *Н.:* Не знаю. *Эксп.:* Здесь скучно?

*Н.:* Да, вы знаете, что мне хочется — и то и другое. *Эксп.:* Почему?

*Н.:* Это, чтобы Женю не ругали, а то, какое это дело — интересное, разное.

Взрослый еще усиливает конфликт ситуаций. *Я.:* Я часть сделаю, потом посмотрю там, а потом вернусь. Девочка опять совмещает ситуации, пытаясь найти выход из обеих. *Эксп.:* У тебя есть время либо на уборку, либо пойти к ребятам. Здесь интересно?

*Н.:* Неинтересно, но все же доделаю, чтобы Женю не ругали.

*Эксп.:* Куда тебе хочется?

*Н.:* Вообще-то, хочется очень туда.

*Эксп.:* Я ругать не буду, и никто ругать не будет, если ты пойдешь.

*Н.:* Но тогда Женю будут ругать.

Ситуация другого, которого могут ругать, оказывается предпочтительнее.

*Эксп.:* Время уборки закончилось.

*Н.:* Тогда пойду делать интересное дело.

*Эксп.:* А Женю оставим?

*Н.:* Очень хочется узнать.

*Эксп.:* Ну если хочется, то иди.

**Н.:** И туда хочется, и ее оставлять не хочется. Сделаю еще немножечко и пойду туда.

*Эксп.:* А если я скажу, что тебе лучше пойти туда?

*Я.:* Не знаю.

Взрослый говорит девочке, что с ребятами интересно, там будут ее хвалить, а здесь неинтересно, но Женя одна не справится, т. е. конфликт ситуаций усиливается.

*Я.:* Останусь.

*Эксп.:* Все-таки решай быстренько.

*Я.:* Хочу то и другое. И не могу решить, что делать.

*Эксп. (выходит и возвращается):* Ты знаешь, еще малышам надо помочь.. Что будешь делать?

*Я.:* Не знаю. Половину там, половину здесь. А вообще, смотря кому.. Если маленьким, тогда им побольше. Я сделаю так: и чтобы малышам помочь, и интересное дело.

В ситуации другого девочка учитывает разные аспекты («Если маленьким, тогда им побольше»), из конфликта ситуаций ищется выход, позволяющий их совместить.

*Эксп.:* А как ты это сделаешь?

**Я.:** Можно я по-другому буду «Конструктор» складывать?

*Эксп.:* Как по-другому?

**Я.:** Я здесь положу в один ряд все красные кубики, потом все зеленые, потом желтые.

*Эксп.:* Почему ты так хочешь сделать?

*Я.:* Так тоже интересно, и я думаю, комиссия будет малышей хвалить, что они так хорошо все разложили.

Девочка опять находит выход, совмещающий разные ситуации. И не просто вносит в работу нечто ей интересное, но связывает свое действие с оценкой малышей.

*Эксп.:* Это тебя будут хвалить.

*Я.:* Нет, я хочу, чтобы малышей похвалили.

Для этой девочки не только более значима ситуация другого. **Она** учитывает особенности другого, малыш ли он или старше по возрасту. При остром конфликте ситуаций своей и другого девочка затрудняется с поиском решения

(«Да, визнаете, что мне хочется—и то и другое»). Но при усилении конфликта она все же пытается совместить эти ситуации, предлагая разные варианты решений («Я часть сделаю, потом посмотрю там, а потом вернусь», «Сделаю еще немножко и пойду туда»), и наконец находит свой, творческий способ разрешения конфликта.

Поведение другого ребенка, Коли, с этим же типом отношения «Я—другой» аналогично описанному, но ситуация другого им не предпочитается, как у Насти, а оценивается наравне со-своей. При остром конфликте ситуаций мальчик чаще отвечает: «Не знаю», но он также ищет разные выходы, находя даже

77-

при наиболее остром конфликте ситуаций решение, абсолютно сходное с Настиным. Правда, после слов взрослого: «А подумай, может быть, можно и интересным делом заниматься, и Жене помочь» — Коля смотрит на «Конструктор», на Женю, снова на «Конструктор» и говорит: «А можно я буду из чистых город строить?» Взрослый просит объяснить зачем, и мальчик отвечает: «Потому, что мне интересно и город строить и Жене помочь хочется, и мне интересно, и Женю ругать не будут».

Итак, у детей, характеризующихся универсальностью ценностности, способность «быть собой и другим» выражена в наивысшей для данного возраста степени. Этими детьми учитываются особенности другого, им свойственно стремление помочь другому. При остром конфликте ситуаций своей и другого они ищут разные выходы, позволяющие совместить обе ситуации. При осознании же того факта, что предложенные ими выходы не разрешают конфликта, повторяют характерную для этих детей фразу «не знаю». Можно утверждать, что такого рода ответ в безвыходной ситуации является показателем высокого уровня развития способности «быть собой и другим». Знаменательно также, что и в, казалось бы, безвыходной ситуации эти дети все-таки находят (сами или с подсказки взрослого) неординарный, творческий способ совмещения ситуаций своей и другого.

#### **Отношение «Я — другой» в самосознании**

Выявленные типы отношения «Я — другой» в определенной экспериментальной ситуации были проверены и дополнены материалом, полученным с помощью методики на исследование самосознания (см.: «Приложение», раздел II). Были, во-первых, проанализированы ответы детей на вопросы о том, кто ребятам больше всех нравится и почему, кто не нравится, с кем они дружат, кого больше жалеют, на кого они хотят быть похожи, кого они больше всех любят, кто из ребят самый добрый, злой и т. л. Детей просили обосновать свой ответ. Ответы детей позволили нам судить, как ребенок осмысляет другого, что он выделяет в его личности, есть ли у него идеал, человек, на которого хотелось бы походить. Во-вторых, конфликт ситуаций своей и другого, также при разной степени выраженности конфликта, был проигран в воображаемой ситуации. Представляется важным не только в теоретическом, но и в практическом плане знать, как соотносятся особенности отношения «Я — другой» в реальном поведении и в самосознании. В качестве примеров приводятся ответы тех же детей, которые рассматривались в предыдущем разделе, что позволяет сопоставить ре-

78

альное поведение и самосознание в наиболее ярком и характерном проявлении тех или иных типов отношения «Я — Другой».

Особенности самосознания детей с *первым типом* отношения «Я—другой» полностью соответствуют особенностям их реального поведения. Такое соответствие выявляется уже в ответах на вопрос, кто в группе детям больше

всех нравится. Сначала многие из таких детей отвечают, что никто не нравится, а при повторных вопросах того же типа, как правило, называют одного, если же взрослый проявляет настойчивость, то называют еще одно имя. В сознании детей с этим типом отношения «Я — другой» предпочтения или отсутствуют, или слабо выражены, а противоречивость их ответов свидетельствует о низком уровне развития сознания. Можно отметить также бедность обоснования этими детьми своих предпочтений и соответствие обоснования их ценностности.

Так, Таня X. с ценностностью реально-привычного функционирования отвечает сначала, что ей никто не нравится, обосновывая свой ответ тем, что дети «жадные» и «обижают». Некоторое время спустя она при аналогичном вопросе называет одного мальчика, а в качестве обоснования приводит конкретные примеры его поведения, никак не отражающие особенности этого мальчика, а только его контакты с Таней: «Я с ним играю, бывает, он за мной гонится, бывает, я за ним». При воображаемом выборе своей ситуации или ситуации другого всегда предпочитает свою, причем слова взрослого, что с ней не будут играть, что авторитетные для девочки люди будут считать ее плохим ребенком, не помогли изменить выбор в пользу ситуации другого.

Максим X. с ценностностью «делания» на вопрос о том, кто ему в группе больше всех нравится, называет одного мальчика, оговаривая: «Только Рома». Обосновывает свой выбор через конкретное и единственное действие: «Он мне дал зажигалку, а я ему санкции». Обоснование, почему ему не нравится другой мальчик, также связано с конкретным действием: «Не отдал машину». Злая девочка опять-таки определяется Максимом через жесты, междометия, действия по отношению к нему: «Я ем, а она «во-во» и рот вот так показывает».

При воображаемом выборе своей ситуации или ситуации другого предпочтение ситуации другого отсутствует. Требования взрослого, его отношения для мальчика незначимы («Ну и пусть ругает (ругают), а мне и себя жалко...», «Ну и что, плохой и плохой»).

Идеала, на который хотел бы походить ребенок, у всех детей с данным типом отношения «Я—другой», по существу, нет. На вопрос типа: «Есть ли такой человек, на которого ты хотел бы быть похож?» — большинство детей отвечают: «Ни на

•кого», а дети с ценности остью реально-привычного функционирования часто указывают маму, обосновывая свой выбор внешним сходством. После разъяснения значения слов «быть похожим» другого ответа не дают. Как мы видим, дети с первым типом отношения «Я—Другой» конфликт ситуаций своей и другого, и реальный, и воображаемый, осмыслиют одинаково. Для них характерны незнание-мость другого, оценки себя другими, отсутствие или нестойкость предпочтения ситуации другого, при ответах на вопрос: «Кто из ребят больше нравится?»— другой оценивается через конкретные, связанные с самим ребенком действия. Следует отметить, что перечисленные особенности в эксперименте на самосознание проявились более четко. Видимо, это объясняется тем, что в реальных условиях могут сработать такие факторы, как совпадение значимости для ребенка конкретного действия, скажем помогать, убирать, с ситуацией другого, «погружение» в наличную ситуацию, а в воображении ситуация своя и другого разделяются более однозначно.

Для детей со *вторым типом* отношения «Я — другой» другой значим лишь как включенный в определенную ситуацию. Рассмотрим некоторые особенности самосознания в сфере отношений с другими.

Маша П. с ценностью «действовать в соответствии с осознанием ситуации» при ответе на вопросы, кто больше нравится, на кого хочет быть похожа и т. д., называет нескольких человек, а обосновывает свои предпочтения через конкретные, привычные, известные ситуации. Например, называя девочку, на которую она хотела бы походить, говорит: «Потому, что она умная и смешная». Затем Маша, как-бы «погружаясь» в ситуацию, рассказывает о своем двоюродном братишке, которого приходится успокаивать, «а как заплачет кто-нибудь, Лена скажет смешное и тот засмеется. И мне хочется стать смешной, чтобы братика развеселить». На просьбу объяснить, почему Маша считает другую девочку умной, отвечает: «Не дерется», «Любит играть со своими подружками (со мной или с Ирой)», «Не выключает из игры, даже *если неправильно сделал, ну и что, что человек, не знает*» (обращаем внимание, что для Маши значимо делать правильно, в соответствии с пониманием ситуации). На вопрос: «Почему тебе нравится такая-то девочка?»—Маша отвечает, что та любит с ней играть, «мы даже приглашаем друг друга в гости», а достоинства еще одной девочки она обосновывает целым набором *конкретных* ситуаций. Когда же Машу просят сказать, лучше ли эти девочки Маши, отвечает: «Такие же>.. *Устойчивого* идеала у Маши нет.

При проигрывании воображаемых ситуаций своей и другого критерием для предпочтения своей ситуации служат требования других (экспериментатора, учителя из школы, воспитательницы, мамы), когда же девочке говорят, что малышей будут ругать, она пытается соотнести свою и их ситуации: «Сначала малышам, потом буквы». Но при указании взрослого на ограниченность времени предпочитает свою ситуацию—писать буквы, потому что могут из

школы выгнать.

Можно сказать, что и в воображаемых ситуациях другой выступает для данной девочки только в связи с конкретными, зна-емыми ею ситуациями, а при конфликте ситуаций своей и другого предпочтение своей ситуации даже более выражено, чем при конфликте реальных ситуаций (как и у детей первой группы, и по тем же причинам). В целом материалы эксперимента *на самосознание* соответствуют данным, полученным на основании анализа поведения Маши в эксперименте на отношение «Я—другой» в реальной ситуации.

Тот же тип отношения «Я—другой» наблюдался у детей с ценностностью общения. У них другой становился значим как партнер по общению, причем его значимость зависела от реальности ситуации общения. Особенно ярко это проявилось у Инны П.

На вопрос, кто ей больше всех нравится, Инна называет одну девочку и объясняет: «Потому, что мы спросим, можно с ней играть, а она говорит: можно»'. Другой оценивается с позиций совместной игры, при этом подчеркивается его умение общаться. Более того, эту нравящуюся Инне девочку также отличала ценностность общения.

На вопрос, на кого бы Инна хотела быть похожей, девочка отвечала, что ни на кого. Но когда ее спросили, кем бы она хотела стать, когда вырастет, ответила, что воспитательницей, и объяснила: «Вот ребята балуются. Я подойду и скажу: иди в угол». Итак, в настоящем идеала нет, но при вопросе о будущем, т. е. в ситуации общения с экспериментатором, выбирается лицо (или профессия?) соответственно ценностности общения.

При проигрывании конфликта воображаемых ситуаций, своей и другого, Инна отвечает не задумываясь, предпочитая при повторяющихся вопросах то одну, то другую ситуацию. Сначала девочка спросила: а что надо? И взрослый ответил: выбирай сама, мне одинаково. И теперь Инна сама ответила: «Это же одинаково, чего там выбирать». В данном случае ей все равно, ибо воображаемые ситуации вне реального общения для нее незначимы, потому она и отвечает не задумываясь. Когда взрослый пытается на словесном уровне наполнить воображаемую ситуацию атрибутами реального общения с ребятами и воспитательницей, то Инна сначала предпочитает игру с ребятами, потом помощь малышу по уборке. При усилении элементов реального

' Характерно, что Инна, в отличие от других детей, обосновывающих выбор собственными контактами, ссылается не на себя, а на совместный опыт: «Мы спросим».

;80

**4—526**

81



общения, например, вопросом: «Что скажем воспитательнице?»— девочка отвечает: «Я скажу, я сейчас группу уберу и пойду играть». (Заметим, что этот ответ тоже своеобразная форма общения, поскольку начинается словами «Я скажу».) Когда взрослый наполняет атрибутами реального общения игру с другими детьми, то Инна выбирает игру. Предпочтение девочкой той или иной ситуации явно зависит от степени реальности общения. Другие дети с ценностностью общения в эксперименте-на самосознание в принципе вели себя аналогичным образом.

Итак, у детей со вторым типом отношения «Я—другой» другой оказывается значим только в определенных ситуациях, у них не сформирован идеал, к которому стремился бы ребенок» т. е. в их самосознании отсутствует идеальный другой как устойчивое образование, оторванное от конкретной ситуации.

Можно сказать, что у этих детей значимость другого в самосознании определяется теми же факторами, что и в реальных отношениях. С точки зрения выраженности способности «быть собой и другим», умения соотносить свою ситуацию и ситуацию другого, и в сфере самосознания этими детьми предпочитается (причем в-определенных воображаемых условиях даже более отчетливо, чем в реальных) собственная ситуация.

У детей с *третьим* типом наблюдалась как бы промежуточная, переходная форма отношения «Я—другой». К этому типу были отнесены дети, у которых ценностность реально-привычного функционирования сочеталась с ценностностью учебной деятельности.

Рассмотрим некоторые особенности самосознания этих детей на примере Светы Б. На вопрос о том, кто ей больше всех нравится, она называет нескольких девочек. При просьбе взрослого-обосновать свой выбор Света про одних говорит, что они хорошо читают, а про других, что «...мы вместе играем, друг к другу ходим, приглашаем в гости». Иными словами, предпочтения делаются девочкой в соответствии с ее ценностями. Значимость учебной деятельности в самосознании преобладает.

В этом эксперименте была выявлена значимость для Светы игры и отношений. Называя самую добрую девочку, Света свой ответ обосновала следующими словами: «Как-то ко всем хорошо относится, всех угощает нас. И все ее считают самой доброй». В этом обосновании используется ссылка на мнение других. Родную сестру Света также считает лучше себя, потому что та учится в школе, одни пятерки получает. Света хочет быть похожей на нее, т. е. у этой девочки есть идеал. В целом из ответов Светы на косвенные вопросы о других можно сделать вывод о значимости для нее реально-привычного функционирования и учебной деятельности, а также игры. Но в ответах на прямые вопросы на первый план выступает значимость учебной деятельности, а при реальном выборе предпочитается игра, не учеба.

82

В воображаемой ситуации помощи Юле (в более раннем эксперименте ситуация

с Юлей проигрывалась реально) Свете хотя и жалко Юлю, но предпочитает она значимые для себя дела — "сначала игру, а потом занятия в группе.

Можно сказать, что в идеальном плане, в рефлексии для Светы большую значимость имеют учебная деятельность, новый опыт, отношение к ней других, ее отношение к другому. Но при приближении воображаемой ситуации к реальной, при наполнении ее значимыми для Светы подробностями проявляется смешение двух типов ценностностей: реально-привычного функционирования и учебной деятельности. Предпочитается своя ситуация — играть, привычные занятия в группе, а не помогать другому или новое интересное занятие. Это значит, что знакомые ситуации и на уровне самосознания, и в реальности оцениваются Светой одинаково и даже в воображаемых ситуациях предпочтение собственной ситуации более выражено. Сходная двуплановость самосознания наблюдалась и у других детей с третьим типом отношения «Я—другой».

Напомним, что при *четвертом* типе отношения «Я—другой» дети уже могут осмысливать другого независимо от конкретной ситуации, через отношение к нему, т. е. уже в специфически человеческом содержании. Но у этих детей конфликт ситуаций •своей и другого обычно решается в пользу своей. Для того, чтобы сказанное стало яснее, опишем некоторые особенности самосознания Игоря Ч.

Игорь на вопросы, кто ему больше всего нравится и на кого он хотел бы быть похож, отвечает, называя одного и того же мальчика. Обосновывает свой ответ тем, что этот мальчик хороший. Заметим, что используется общее оценочное понятие «хороший». Когда взрослый просит пояснить, чем хороший, Игорь объясняет: «Он никогда не шалит», «Он принесет игрушку и дает, и я ему дам, пусть сам играет». «Шалит», «дает игрушку»—это вполне конкретные действия из сферы отношений детей, кроме того, Игоря нередко ругают за шалости, о чем сам мальчик сообщает взрослому при дальнейшей беседе. Игоря спросили: «Ты такой же, как Алеша, или не совсем?»—и он ответил: «Не совсем, потому что я еще немножко шалю». Но на вопрос, а кто лучше—он или Алеша, ответом было: «Я, потому что я за всех заступаюсь». При косвенном вопросе мальчик отмечает свои недостатки, хотя при непосредственном обращении к оценке своей личности говорит о своих достоинствах, причем на первый план выдвигается качество, связанное со сферой отношения: «За всех заступаюсь». Итак, у Игоря человек, на которого он хотел бы походить, и мальчик, который ему нравится,—одно и то же лицо, а это свидетельствует об устойчивости его предпочтений. Причем обоснование предпочтений связывается Игорем со сферой общения,

4\*

отношений с другим, что соответствует ценности этого мальчика. Как нам кажется, интересен с этой точки зрения и материал по мысленному проигрыванию своей ситуации и ситуации другого. В этом случае конфликт ситуаций выявляет с еще большей очевидностью значимость для Игоря отношений с другими. Он пытается совместить свою ситуацию и другого, но делает это иначе, чем при реальном конфликте. Проследим это по протоколу эксперимента.

При мысленном выборе между помочь закончить писать палочки и кружочки или пойти в группу и там по просьбе воспитательницы убираться Игорь выбирает уборку, объясняя, что это делать легче. При смене ситуации, когда взрослый говорит, что воспитательница просила пойти на занятия' в группу, но можно остаться здесь и закончить писать палочки и кружочки, Игорь предпочитает остаться.

*Эксп.:* Мама сказала, чтобы ты позанимался.

*И.:* Мама сказала, чтобы я у вас закончил.

Мальчик обосновывает свой выбор значимым для него отношением мамы.

*Эксп.:* Воспитательница станет ругать.

*И.:* Я бы сказал: мне же надо к школе подготовиться. Ребята сказали бы: ладно.

*Эксп.:* А если бы они с тобой играть не стали?

*И.:* Я бы сказал: мне же надо подготовиться к школе, и они бы стали играть.

Обоснование выбора идет у мальчика через отношение других к нему, через объяснение другим и оправдание себя. Заметим, что для Игоря весьма значима завершенность действия.

*Эксп.:* Алеша Д. (предпочитаемый Игорем мальчик) не стал бы с тобой играть.

*И.:* Алеша стал.

Мальчик пытается совместить ситуации.

*Эксп.:* Не стал.

*И.:* Тогда бы пошел.

Здесь отношение референтного лица пересилило непосредственно желаемое. Взрослый говорит Игорю, что надо домыть детали «Конструктора», чтобы помочь малышам.

*И.:* Хочу в группу к ребятам.

*Эксп.:* Времени мало.

Игорь говорит, что будет мыть детали «Конструктора».

*Эксп.:* Ребята попросили помочь в группе... будут тебя ругать.

*И.:* Я бы сказал: ну вы поймите, мне надо помочь малышам.

*Эксп.:* А что ты хочешь?

*И.:* Пойти к ребятам играть.

*Эксп.:* Ну и что ты будешь делать?

*И.:* Помогать малышам, потому что я хочу быть хорошим мальчиком.

*Эксп.:* А ребята скажут, что ты плохой. Тебе все равно?

*И.:* Нет. Потому, что я буду *очень* (мальчик интонационно выделяет это слово)

хорошим мальчиком и умным.

*Эксн.*: А кто для тебя важно, чтобы про тебя сказал?

*И.*: Алеша.

*Эксн.*: А если Алеша скажет, что ты плохой, раз не пошел в группу?

*77.*: Я бы сказал: Алеша, пойми, мне хочется хорошим мальчиком быть, как ты.

*Эксн.*: Ну так что, будешь малышам помогать?

84

*И.*: Я в группу очень хочу. *Эксн.*: А малышей оставишь? *И.*: Да.

*Эксн.*: Тогда скажут, что ты плохой мальчик. *И.*: Я уже помогал. *Эксн.*: Надо еще. *И.*: В группу хочу.

*Эксн.*: Комиссия придет, будет проверять. *И.*: Я сейчас не хочу, я в следующий раз. *Эксн.*: И что, комиссии сказать, что ты плохой мальчик? *И.* (кивает головой): В группу хочу. (Мальчик почти плачет.) *Эксн.*: Ну ладно, но как быть с комиссией? *И.* (просительно): Скажите, что я помогал малышам. *Эксн.*: Не могу. Ты можешь идти, но комиссия скажет, что ты плохой. *И.* (плачущим голосом): Скажите, что я помогать не могу, я в группу хочу.

Взрослый успокаивает мальчика и отпускает его.

Итак из приведенных выдержек видно, что в предпочтении воображаемой ситуации *значимость отношения к Игорю других людей* проявилась более ярко. При этом мальчик оказался чувствителен к тонким различиям в отношениях к нему разных лиц и пытался найти особые формы компромиссов. В ситуации «насыщения» стремится уйти в группу и буквально умоляет взрослого сказать комиссии, что он помогал малышам. Мальчик не может остаться и не может смириться с тем, что комиссия решит, будто он плохой. Конфликт ситуаций для него столь силен, что вызывает сильную эмоциональную реакцию.

Кратко опишем особенности осознания сферы отношений Андреем И. с ценностностью отношений с другими и значимостью норм — *пятый тип*.

Андрей при ответе на вопрос: «Кто больше всего нравится?» — называет двух мальчиков, объясняя, что они хорошие, никогда не дерутся. А при ответе на тот же вопрос второй раз уже говорит о своих домашних, отмечая при этом, что они добрые. В обоих случаях в обоснованиях предпочтений использует общие понятия (хороший, добрый) из сферы отношений с другими.

Весьма показательно, что при ответе на вопрос, на кого бы он хотел быть похож, Андрей говорит, что нет такого, и добавляет: «Я хочу быть просто человеком». У мальчика нет предпочитаемого человека, он отождествляет себя вообще с людьми (хотя, возможно, в этом ответе определенную роль сыграла и значимость нормы). Здесь, по-видимому, закладывается тот психологический механизм, который позволяет постоянно предпочитать ситуацию другого, т. е. полностью реализовывать себя в том, чтобы помогать, делать что-то для других. В ситуации «насыщения» («ничего неохота», «устал») взрослый предлагает Андрею позаниматься: буквы писать, готовиться к школе. Мальчик отвечает: «Понимаю, потерплю». В ответе проявляется значимость для него нормативных

требований. Пос-  
85

ле этого между писанием букв для школы или помощью другим ребятам Андрей выбирает только помощь другим, несмотря на то что взрослый говорит, что мальчика будут ругать, скажут, что он плохой, дети не будут с ним играть и т. п. На все это Андрей отвечает: «Не скажут», «Ребята без меня не играют никогда», «Ну и что», «Я тогда буду один». Иными словами, воображаемый конфликт ситуаций своей и другого и реальный разрешаются этим мальчиком одинаково.

К *шестому* типу были отнесены дети с сочетанием цепност-ностей сферы отношений с другими и «делания». При выборе между своей ситуацией и ситуацией другого обе ситуации осмысливаются детьми как равнозначные, но соотносить их они не пытаются.

Проанализируем особенности осознания этими детьми сферы отношения с другими. Возьмем в качестве примера ответы Тани Л. На вопрос, кто ей больше всех нравится, девочка говорит:

«Кто со мной играет». Отметим обобщенный характер ее ответа:

Таня не называет конкретных детей (одного или нескольких), а обобщает всех по признаку игры с ней. В этом качестве, по-видимому, сфокусированы, скрыты два значимых для девочки момента — действие (наиболее значимое и наиболее общее в данном возрасте—игровое) и отношения с другими.

Показателен в этом плане ответ Тани на вопрос, на кого она хочет быть похожа.

Девочка отвечает, что на Настю К. (!), для которой также характерна равнозначность ситуаций своей и другого, но она, в отличие от Тани, соотносит эти ситуации. Характеризуя Настю как очень добрую, Таня при обосновании своего идеала на реплику взрослого «Ты ведь тоже добрая» отвечает:

«Она добрая, но только не так, намного больше, чем я». Когда же взрослый просит объяснить, чем же больше, то Таня сообщает: «Когда кто-нибудь принесет, она попросит по-доброму, и все». В сущности, Таня приводит примеры настоящей доброты Насти, которая, учитывая ситуацию другого, дает тому то, что он просит, а в своей ситуации по-доброму попросит. Отметим, что предпочтение добрых детей не случайно при данном типе отношения «Я—другой». Коля при аналогичном вопросе также называет мальчика, для которого ситуации своя и другого выступают как равнозначные, и обосновывает свой выбор тем, что:

«Он самый хороший. Он всем, когда надо, помогает, все сделает, если кому надо, и поэтому и все к нему хорошо относятся. Он попросит по-хорошему, ему никогда не откажут».

При разыгрывании воображаемых ситуаций, своей и другого, поведение детей с этим типом отношения «Я—другой» аналогично их поведению при реальном конфликте ситуаций. Дети предпочитают либо одну, либо другую, но не могут их соотносить. Причем у Тани в случае воображаемых ситуаций несколько преобладает предпочтение ситуации другого.

Когда взрослый усиливает конфликт воображаемых ситуаций, выявляя значимые для ребенка моменты в обеих ситуациях, т. е. делает конфликт более очевидным, легче осознаваемым, то дети с данным типом отношения «Я — другой» затрудняются с выбором, отвечая: «Не знаю». Но вот как повела себя Таня Л.

*Эксп.:* Как ты думаешь, что Настя выберет?

Напомним, что Таня хочет быть похожей на Настю.

*Т.:* Она, наверное, пойдет на занятия, а наверное, будет помогать малышу?

*Эксп.:* Ты знаешь Настю, что же все-таки она бы выбрала?

*Г.:* Не знаю.

Такого ответа при конфликте реальных ситуаций девочка не давала, а такой ответ свидетельствует о высоком уровне развития способности «быть собой и другим».

*Эксп.:* Что Настя выбрала бы—чтобы сказали, что она плохая, или чтобы малышей ругали?

*Т.:* Чтобы малышей не ругали, потому что лучше, чтобы большого человека ругали.

*Эксп.:* А Насте будет обидно, что ее ругают?

*Т.:* Обидно будет, ведь она добрая. Она, наверное, постарается как-нибудь, чтобы и ее не ругали, и малышей.

Попытка обосновать предпочтение через соотнесение ситуаций.

*Эксп.:* А ты?

*Т.:* И я хочу, как Настя, чтобы всем было хорошо.

*Эксп.:* Кому всем?

*Т.:* Ну мне, и малышам не обидно.

Приведенный фрагмент очень важен. Мы видим, как девочка, которая при конфликте ситуаций (реальных и воображаемых) не могла соотнести свою ситуацию и ситуацию другого при обращении к референтному лицу, через его поведение в воображаемых ситуациях начинает и сама соотносить обе ситуации. Нам этот факт кажется примечательным для понимания пути генезиса способности «быть собой и другим» и также путей формирования такой способности у ребенка,

И наконец, рассмотрим особенности осознания отношения «Я—другой» детьми с универсальной ценностностью, т. е. с *седьмым* типом этого отношения.

Настя К. на вопрос, кто ей нравится, перечисляет многих детей, выделяя разные качества, действительно отличающие каждого из этих детей (об Андрее И. она говорит: «Он все хорошо делает»; о Маше П.: «Она умная девочка, все всегда знает»). Из всех ей больше всего нравится Ира П., которую Настя характеризует так: «Она очень хорошая девочка, тоже никого не бьет и игрушки не ломает, спокойно играет. Если включается в игру, она меня всегда включает, если я попрошу». На вопрос, на кого Настя хочет быть похожей, снова называет Иру и объясняет: «Потому, что она *все всегда хорошо делает*, помогает всем».

На вопрос, такая же Настя, как Ира, девочка отвечает утвердительно, а это может означать, что ее реальное и идеальное «Я» совпадают.

87



Можно отметить, что предпочтения у детей определяются разными качествами другого, сами дети хотят быть похожими на тех и им больше всех нравятся те, кто характеризуется разносторонностью качеств. Выделяемые в другом качества обозначаются в лаконичной форме и обобщены. В сущности, у детей с универсальностью ценности связано предпочтение людей с разными качествами, потому у них может не быть *одного* конкретного идеала. Другой выступает для этих детей в собственных разносторонних качествах, безотносительно к характеру связи с ним, т. е. антиэгоцентрично. Их отличает постоянное доброжелательное отношение к другим. Осмысление происходит в обобщенной форме. Скажем, на вопрос, когда ей бывает людей жалко, Настя отвечает: «Когда они в беде».

При выборе из воображаемых ситуаций—докончить вырезать полоски и делать вертушки или слова писать—Настя, в отличие от детей, для которых закончить дело является нормативно значимым требованием, выбирает писать слова. Когда же взрослый сообщает девочке, что комиссия просила вертушки закончить, она настаивает: «Мне как-то другое хочется». Иными словами, делать новое значимее для Насти установок комиссии. Когда же взрослый усиливает конфликт ситуаций, ссылаясь на указание воспитательницы делать вертушки, Настя отвечает, что ей хочется делать и то и другое. Взрослый обращает внимание девочки, что на то и другое не хватит времени. У Насти наступает состояние растерянности: «Я даже не знаю, что мне выбрать, мне хочется и то и другое». Здесь требования воспитательницы и делать новое оказались равнозначными, и девочка не знает, как совместить ситуации. Затем взрослый меняет ситуацию, сообщая Насте: «Ребята играют и просят тебя с ними играть. Что выберешь—буквы писать (то, что выбирала раньше) или к ребятам пойти играть? Ты можешь делать что хочешь». Тут Настя легко совмещает ситуации: «Если у них не хватает одного человека, то к ним пойду» (условность выбора с учетом ситуации других, т. е. ребят). Взрослый напоминает девочке, что не закончены вертушки, малышей станут ругать. Настя сама предлагает «полосочки доделать, чтобы малышей не ругали», т. е. при четком обозначении ситуации другого она сразу выбирает эту ситуацию, действие, которое раньше отказывалась выполнять. Конфликт ситуаций обостряется сообщением, что воспитательница просила Настю буквы учиться писать. Настя пытается сначала совместить ситуации: «И то и другое. И учить буквы писать, и малышам помогать». Но когда ей говорят, что времени мало, девочка колеблется: «Тогда даже не знаю, что выбирать, хотелось бы, чтобы и буквы писать, и малышам помочь». Она объясняет свои колебания тем, что ей хочется, «чтобы малышей не ругали и меня не ругали», и находит выход в неожиданном совмещении си-

88

туаций: «Знаете что, я сейчас помогу малышам, а воспитательнице скажу, мне надо было малышам помочь, я приду домой и *обязательно* (слово

интонационно выделяется) сегодня буду учиться буквы писать. Она согласится, знаю, и разрешит мне».

У этих детей осознание воображаемых и реальных ситуаций своей и другого одинаково. Выявленный в эксперименте с реальными условиями уровень развития их способности «быть собой и другим» в эксперименте на самосознание оказался тем же. Детей с седьмым типом отношения «Я—другой» характеризует антиэгоцентрическое, разностороннее восприятие качеств другого, умение соотносить ситуацию свою и другого, при конфликте этих ситуаций они предпочитают ситуацию другого либо выход из конфликта.

### **Общая характеристика отношения к другим, его становление и развитие**

Полученные данные нас интересовали с точки зрения того, как ребенок воспринимает другого человека, чем действительно является другой для ребенка, насколько другой осмысливается как самооценности, в разносторонности своих качеств, возможности и особенности соотношения ребенком своих интересов, желаний, своей ситуации с ситуацией и потребностями другого, преобладает ли у него стремление разрешать ситуацию в свою пользу или в пользу другого. Весь этот комплекс данных позволил создать ориентировочную типологию отношения «Я — другой» и описать лежащие в основе этого отношения механизмы. Эти механизмы достаточно подробно описаны при разборе конкретных примеров поведения наших испытуемых, поэтому в выводах мы приведем лишь самые общие результаты.

**1. Формы и способы восприятия ребенком другого.** Оказалось, что особенности восприятия другого, его понимания соответствуют тому, каким образом ребенок воспринимает себя. В онтогенезе отношение «Я—другой» формируется в сложных переплетениях опыта общения ребенка, общения, при котором акцентируются то собственное «Я», то другой.

В соответствии со способом восприятия другого было выделено (от более низкого к более высокому) семь типов отношения «Я — другой». У детей с ценностностью реально-привычного функционирования и ценностностью «делания» преобладал первый тип. Для этих детей характерна **невыделенность** себя как субъекта из конкретной ситуации (при ценностности реально-привычного функционирования) или из процесса действия (при ценностности «делания»). Такому восприятию себя соответствует и восприятие другого. В определенном смысле другой для

этих детей как бы растворен в ситуации и, конечно, не выступает как самооценność.

У испытуемых со вторым типом отношения другой осмысляется лишь в контексте ограниченного круга ситуаций, связанных с преобладающей ценностью. Так, при ценностное™ «действовать в соответствии с пониманием ситуации» другой выступает в зависимости от такого понимания, а при ценности общения — как элемент общения. Можно сказать, что другой выступает для ребенка не в присущих ему особенностях, а как элемент ситуации.

Третий тип отношения является промежуточным. Для детей с этим типом другой выступает соответственно ценности реально-привычного функционирования, но вместе с тем ребенок через собственный опыт принятия требований других, взрослых прежде всего (у 6-летних детей чаще всего этот опыт становится значимым в связи с учебной деятельностью), начинает воспринимать другого с точки зрения значимости для того предъявляемых требований. Другой уже осмысляется ребенком в определенной (значимой для другого) ситуации, которая до известных пределов может расходиться со значимым для детей с данным типом отношения реально-привычным функционированием.

Начиная с четвертого типа отношения другой воспринимается ребенком в относительно самостоятельной значимости. При свойственных этим детям ценностях отношений с другими и игры другой воспринимается через отношение к нему разных лиц (детей, воспитательницы, педагога, комиссии). При пятом типе, когда детям присущи ценности отношений с другими и значимость норм, и при шестом типе, когда детям присущи ценности отношений с другими и «делания», другой воспринимается ребенком уже обобщенно, он более отстранен от конкретной ситуации, от конкретного опыта контактов с ним. Наконец, для испытуемых с седьмым типом отношения другой выступает как самооценность, в разносторонности своих качеств, что соответствует универсальности ценности этих детей.

**2. Преобладание эгоистической направленности.** Важно отметить, что почти у 75% детей (из числа всех исследованных) при конфликте ситуаций своей и другого преобладало предпочтение своей ситуации. У детей с первым типом отношения «Я — другой» преобладает стремление реализовать опыт реально-привычного функционирования или «делания». Дети со вторым типом, в сущности, тоже реализовывали в ситуации значимые для себя вещи. При третьем типе уже наблюдается расхождение реализации в ситуации опыта реально-привычного функционирования и значимости предъявляемых к другому требований. При усилении конфликта ситуаций своей и другого предпочитается своя ситуация. При четвертом типе отношения ситуация другого осмысляется ребенком через отношение к тому других людей. Однако и в этом

случае все попытки соотнесения своей ситуации и ситуации другого определяются ярко выраженным предпочтением своей ситуации.

Дети с неэгоистической направленностью, альтруисты в буквальном смысле этого слова встречаются очень редко. Им присущ пятый тип отношения «Я—другой», при котором собственное «Я» реализуется через другого, а значит, этими детьми всегда предпочитается ситуация другого и у них нет проблемы соотнесения ситуаций.

При шестом типе отношения «Я—другой» ситуации своя и другого выступают как равноценные и дети не умеют их соотносить, поэтому предпочтение той или другой определяется случайными обстоятельствами, ребенок как бы погружается либо в одну, либо в другую ситуацию.

Соотносить ситуации умеют дети с седьмым типом отношения «Я — другой». Для этих детей характерна универсальность ценностной сферы, но они, так же как и дети с пятым типом, встречаются крайне редко. При конфликте ситуаций реализация себя, своих ценностей сочетается у детей с седьмым типом со значимостью, самооценностью других людей, и, как правило, такие дети находят выход, и часто творческий, неординарный.

В целом, несмотря на эгоистичность поведения, дети, особенно в начальных стадиях эксперимента, все же могут пытаться как-то совместить свою ситуацию и ситуацию другого.

У детей с первым типом отношения «Я—другой», т. е. с абсолютным предпочтением своей ситуации, естественно, не возникает и проблемы соотнесения. При ценности «действовать в соответствии с пониманием ситуации», т. е. при втором;

типе, ситуация другого учитывается при условии реализации своей. Поэтому здесь также не возникает проблемы соотнесения двух ситуаций. При промежуточном, третьем типе (ценностность реально-привычного функционирования и учебной деятельности) дети определенным образом соотносят свою ситуацию и другого, но делают это достаточно формально. При сочетании ценности отношений с другими и игры (четвертый тип) наблюдаются достаточно разнообразные попытки соотнесения ситуаций, но в конце концов предпочитается своя ситуация.

**3. Ценностность и отношение «Я — другой».** Хотя приведенные примеры позволяют говорить о наличии определенной связи между типом ценности и типом отношения «Я — другой», однако полученные данные указывают на неоднозначность этой связи. По типу отношения «Я—другой» в одной группе могут оказаться дети с разными типами ценности, скажем с первым и вторым. Тем не менее полученные данные позволяют предположить, что определенные типы отношения

«Я—другой» в своей основе складываются раньше, чем определенные типы ценностное™. Но когда последние оформляются, то и отношение «Я — другой» приобретает устойчивый, обобщенный и (насколько можно судить по данным эксперимента на самосознание) осознанный характер, т. е. это отношение становится личностно значимым и приобретает статус одного из базовых оснований личности.

Отметим некоторые особенности связи между ценностностью и типом отношения «Я—другой». Первое, что бросается в глаза,—это зависимость осмысления ситуации другого, восприятия его как самооценности от наличия у ребенка ценностности отношений с другими (в чистом виде либо в сочетании с другими типами ценностности). Можно сказать, что сфера отношений с другими по мере роста ее значимости становится основой для осмысления другого в его собственном бытии (хотя содержание этого бытия во многом связано с личным опытом ребенка). Аналогичная связь отмечается С. М. Ползари (Проблемы формирования..., 1981, с. 94): «В системе личных взаимоотношений партнер воспринимается более целостно. Объект восприятия не только игровые навыки ребенка, а целостный, эмоционально преломленный облик индивида...»

Второе, на что хочется обратить внимание, это на зависимость эмоционального восприятия другого от типа ценностности. Так, все дети с ценностностью реально-привычного функционирования при ценностности «действовать в соответствии с пониманием ситуации» другого эмоционально практически не воспринимают. Они на него не смотрят, не выражают сочувствия, не сопереживают, а просьба взрослого успокоить переживающего другого крайне затрудняет их. При этом дети либо ничего не делают, либо обращаются к другому чисто формально. Дети с ценностностью общения постоянно обращаются к другому, но не с сочувствием, сопереживанием, а как к партнеру по общению. При ценности требований взрослых, например, Света Б. посматривает на плачущую девочку с улыбкой, оживленно, а помогая ей, интересуется, будут ли теперь девочку ругать; ситуация другого осмысливается прежде всего через эти требования.

Совсем иное эмоциональное восприятие другого наблюдается у детей с ценностностью отношения с другими. Этих детей отличает не только быстрота понимания причин переживания другого, но и проявляемые при этом Эмоции. Правда, следует сказать, что, по крайней мере, в ситуации данного эксперимента \* словесное выражение сопереживания, сочувствия положению другого у детей 6 лет ограничено. Как правило, сочувствие ' Наблюдение за поведением этих детей в группе подтвердило сделанный вывод. подменяется действием—«помогать», а у некоторых, например у Игоря Ч.,— «защищать». Думается, такая ограниченность в определенной мере есть результат воспитания, при котором эмоциональные проявления (сопереживание, сочувствие) подменяются необходимыми в подобных

ситуациях действиями. В целом у 6-летних детей в отношениях к другому преобладает то, что А. А. Бодалев (1983) называет поведенческим аспектом, а когнитивное и эмоциональное проявления отношения к другому развиты значительно меньше.

Но при ограниченности средств выражения детей с ценностностью отношений с другими отличает эмоциональное восприятие другого. Их попытки по просьбе взрослого успокоить маленького неформальны, хотя и часто неумелы. Во время эксперимента такие дети постоянно обращают внимание на состояние другого, отмечая: «Он все еще плачет» или «Он уже не плачет», «Успокоился» (добавляя иногда: «...потому, что видит, что я ему помогаю»). При предпочтении своей ситуации эти дети не перестают соперничать другому, особенно если взрослый сообщает, что другого будут ругать, скажут, что он плохой, и т. д. Отсюда можно сделать вывод, что *развитие сферы отношений, формирование ценностности отношений с другими являются одним из условий, основанием для совершенствования как понимания, эмоционального восприятия (сочувствия, сопереживания) другого человека, так и соответствующего поведения.*

Ценностность отношений с другими и сочетание ее с прочими типами ценностности влияют не только на эмоциональное восприятие другого человека, но и на собственное эмоциональное состояние ребенка. Дети с данной ценностностью в чистом виде или сочетающие ее с ценностностью игры соперничают, сочувствуют другому, но, как правило, для них важнее отношение к ним других людей. Такие дети всеми силами добиваются признания других людей, а когда такого признания не получают, то это вызывает у них резко негативную эмоциональную реакцию, вплоть до агрессивного поведения. При сочетании ценностности отношений с другими со значимостью требований взрослого или других людей у ребенка преобладает спокойно-доброжелательный настрой, но в этом настрое, как и в эмоциональном состоянии, прослеживаются некоторое равнодушие, формализм, акцент на должном. Такой ребенок обычно избегает ситуаций, в которых затруднено выполнение требований других, и если ему это не удастся, то тяжело переживает. Среди всех групп выделяются эмоциональным отношением к другому и собственным эмоциональным состоянием дети с универсальностью ценностности. Бросаются в глаза их доброта, заботливое отношение к другим (именно эти качества отмеча-

ли у этих детей их товарищи по детскому саду). Для эмоционального состояния таких детей характерен позитивный настрой,

**4. Осознание отношения «Я — другой».** В целом в сфере от ношении у детей 6—7 лет можно отметить известную адекватность реальных отношений с другим и их осознания. Данные эксперимента на самосознание конкретизировали наше представление о том, как, в каком содержании и через какие субъективные механизмы осмысливается ребенком другой человек. Оказалось, что другой выступает для ребенка прежде всего в соответствии с собственной ценностью и типом отношения «Я—другой». Наблюдавшиеся расхождения в реальных отношениях с другим и их осознании свидетельствуют вот о чем, Для детей с первым и вторым типом отношения «Я—другой» предпочтение ситуации своей при воображаемом конфликте ситуаций проявляется более отчетливо. Видимо, в это время предпочтение своих желаний, потребностей начинает обобщаться, осознаваться, что и отражается в особенностях самосознания. Дети с третьим типом отношения «Я—другой» рефлексируются прежде всего требования взрослых, что и сказывается на предпочтении в воображаемых ситуациях ситуации другого, а в реальных — своей, поскольку в глубинных слоях сознания действует более привычная тенденция. Дети с четвертым типом свою ситуацию предпочитают как в реальных, так и в воображаемых ситуациях. Но в воображаемых ситуациях четче прослеживается значимость для этих детей отношения со стороны других. Дети улавливают более тонкие оттенки отношений, ищут компромиссы и выходы, чтобы оправдать свое поведение в глазах других. У детей с пятым типом отношения стремление реализовать себя через ситуацию другого в самосознании также проявляется более четко.

Дети с шестым типом в воображаемых ситуациях могут соотнести свою ситуацию и ситуацию другого (если им предлагается представить, как на их месте повел бы себя человек, на которого они хотели бы походить), в реальных нет. У детей с седьмым типом в воображаемых ситуациях в самосознании сильнее проявляется предпочтение ситуации другого.

Подводя итоги, можно сказать, что предпочтение либо своей ситуации, либо другого в воображаемых ситуациях у детей проявляется четче, особенно при конфликте ситуаций.

**5. Идеал, референтное лицо.** У детей с первым и вторым типом отношения «Я—другой» стремление быть похожим на кого-то не выявлено. В самосознании этих детей, видимо, не сформировано идеальное «Я».

Интересный феномен наблюдается у детей с третьим, переходным, типом отношения. При ответе на прямые вопросы, когда внимание ребенка обращено на требования других, прежде всего взрослых, называется тот, на кого ребенок хотел

взрослых. При косвенных вопросах срабатывает большая значимость реально-привычного функционирования (частично—игра) и собственных желаний, и тогда референтное лицо меняется, точнее отражая реальные отношения ребенка. Характерно предпочтение Андрея И.: «Я хочу быть просто человеком». У этого мальчика отсутствуют личные притязания, «Я» отождествляется им с другим, с человеком вообще.

Дети с шестым типом, осознающие свою ситуацию и ситуацию другого как равнозначные, но не умеющие их соотносить, выбирают в качестве референтного лица детей, умеющих соотносить ситуации свою и другого. Более того, при введении в воображаемые ситуации идеала эти дети начинают соотносить эти ситуации. Подобные факты важны для понимания генезиса отношения «Я—другой» и его направленного формирования.

И наконец, нужно отметить, что дети с универсальностью ценностности не называют определенного референтного лица, перечисляя разных лиц с различными качествами, а если указывают одного человека, то отмечают разносторонность его качеств. Четко ответить на вопрос, лучше ли названный человек их самих и почему, эти дети не могут. Думается, это не случайно, разносторонность содержания идеала не может строиться на основе конкретного лица, а включает среди прочих условий разных референтных лиц. Приведенные данные показывают, что начиная с третьего типа отношения «Я—другой» помимо обобщения собственного опыта срабатывает осознание себя и другого. Иными словами, рефлексия определенного типа отношений с другими (конечно, при наличии соответствующего опыта) со временем становится одним из условий формирования типа отношения «Я—другой». Такая рефлексия необходима хотя бы потому, что способность «быть собой и другим», т. е. реализация инобытия себя и других (А. В. Петровский, 1984, с. 231), уже по существу своему предполагает наличие плана идеального (Э. В. Ильенков, 1979). Сопоставление материалов экспериментов на отношение «Я — другой» с поведением детей в обычных условиях, с характеристиками воспитателей и родителей 1 позволяет утверждать, что

' Характеристики родителей своих детей на удивление совпадают с полученными в экспериментах данными. Приведем некоторые примеры. Родители детей с первым типом отношения «Я — другой» и с ценностностью реально-привычного функционирования отмечали эгоистичность своих ребят. Мама Маши П. (второй тип отношения «Я — другой») жалуется на равнодушие своей девочки к другим. Мама Инны П. (второй тип отношения при ценностности общения) отмечает, что ее дочь «...чересчур расположена к людям, все хочет быть в коллективе. Из сада сразу только с детьми на улицу». Мама Андрея И. (мальчика, для которого своя ситуация — это ситуация другого) сына описывает так: «Все сам делает. Я приду с работы,



выявленные типы отношения «Я — другой» достаточно универсальны и устойчивы.

Материалы экспериментов, наблюдений и характеристик показывают, что определенные как позитивные (сочувствовать, сопереживать, помогать другому), так и негативные (эгоизм, зависть, хвастовство, лживость, ябедничество) формы поведения и личностные качества детей определяются типом отношения «Я—другой», способностью «быть собой и другим», что дает основание рассматривать его как одно из ведущих, базовых оснований личности.

Трудности в сфере отношений с другими одна из главных причин возникновения патологических синдромов. Эта мысль не нова. Неполученные нами данные позволяют утверждать, что, например, аутизм у детей является следствием не столько генетических факторов, сколько условий воспитания, аномальных взаимоотношений ребенка и взрослого. Эгоцентрическое, одностороннее восприятие других людей может породить неадекватное отношение к ним, болезненные эмоциональные реакции, собственно человеческий мир при этом атрофируется, разрушается (или не развивается) способность к сопереживанию, жалости, сочувствию, т. е. складывается типичный шизоподоонный синдром (иногда вплоть до паранойяльных манифестаций).

Как мы видели, у большинства обследованных детей наблюдалась эгоистическая направленность отношения «Я—другой». Чисто альтруистическая направленность этого отношения, когда ребенок полностью реализует себя в том, что живет для других, встречается редко, но и она не является наиболее желательной. Поведение и эмоциональное состояние тех немногих детей с данным типом отношения «Я—другой» характеризовались некоторым равнодушием, определенной заформализованностью, приглушенностью в выражении чувств.

Здесь уместно напомнить рассуждение Германа Гессе из его новеллы «Курортник»: «Если воспринимать евангельские речения не как заповеди, а как выражения необычайно глубокого знания тайн человеческой души, то мудрейшее из всего

он говорит: мама, ты устала, я тебе помогу Вообще, для него важнее всего, чтобы другому помочь или что-нибудь сделать, чтобы другому было хорошо, даже идет на то, что ему попадет». Мама Насти К. (универсальность ценности, умение сопоставлять ситуации свою и другого) рассказывает о своей дочке: «Очень добрая, отзывчивая, но с характером. Легко сходится и находит общий язык с самыми разными людьми, и детьми и взрослыми». На вопрос о том, как поступает Настя, если ей приходится выбирать между тем, что важно для нее, и тем, что важно для другого, мама отвечает:

«.. найдет средний вариант и свое погасит немножко, но совсем не откажется и будет искать середину»

Столь буквальное совпадение характеристик родителей и экспериментальных

данных связано не только с тем, что отношения с другими как бы лежат на поверхности, бросаются в глаза, но и с тем, что за ними скрываются устойчивые качества личности ребенка

## 96

когда-либо сказанного, суть всей жизненной мудрости и учения о счастье заключены в словах: «Люби ближнего своего, как самого себя»... Можно любить ближнего меньше самого себя—тогда ты эгоист, стяжатель... и хотя можно стяжать себе деньги, власть, но нельзя этого делать с радостным сердцем, и тончайшие и самые лакомые радости души будут тебе заказаны. Или можно любить ближнего больше самого себя—тогда ты бедолага, проникнутый чувством собственной неполноценности, стремлением любить все и вся и, однако же, полный терзаний и злобы на себя самого, и живешь в аду, где сам же себя день за днем и поджариваешь. И как прекрасно, напротив, равновесие в любви, способность любить, не оставаясь в долгу ни тут, ни там,—такая любовь к себе, которая ни у кого не украдена, такая любовь к другому, которая, однако же, не ущемляет и не насилует собственное «Я». Тайна истинного счастья, истинного блаженства заключается в этом речении... Ах, истинная мудрость так проста, была уже так давно, так точно и недвусмысленно высказана и сформулирована! Почему же она нам доступна только временами, только в хорошие дни, а не всегда?»

Гармоничность личности таких детей (и взрослых тоже) проявляется как в том, что им удается достичь в своем объективном бытии, в своей деятельности высоких результатов, так и в том, что их субъективное бытие характеризуется эмоциональной включенностью в любое дело, которым они занимаются; радость, живой интерес, раскованность и спокойствие в трудных ситуациях, доброта и любовь во взаимоотношениях с людьми присущи им всегда.

## ГЛАВА IV

### **Личностно-активное отношение к новому (преодоление ограниченно-привычных представлений о мире и о себе)**

...человек внутренний со дня на день обновляется.

*Евангелие. 2 Кор 4 16*

Стремление к новому есть первая потребность человека.

*Стендаль*

Интерес дошкольников к новому общеизвестен. Излишне приводить примеры тому, какое удовольствие, радость испытывают дети этого возраста, когда им рассказывают, показывают что-либо новое. Но зададимся вопросом: а насколько активны и самостоятельны дети в присвоении и поиске нового, каковы

## 97

эти активность и самостоятельность, каково интересующее детей новое? Ответы на этот вопрос очень важны в связи с задачами школьного обучения детей 6 лет. В основе успешного освоения ребенком знаний, способов, норм поведения, отношений, форм деятельности лежат именно личностное приятие, активное присвоение, стремление к самостоятельному поиску нового. Творческое отношение является, как показали исследования, одним из главных личностных оснований успешности учебной, трудовой и любой другой деятельности (В. С. Библер, 1975, 1 С. Ю. Курганов, 1989; А. И. Матюшкин, 1972; Н. И. Непомнящая, 1975, 1983, 1985б; И. Н. Семенов, 1990).

Фантазии маленьких детей, их творчество в играх можно рассматривать как проявление их активного отношения к новому (конечно, в определенном смысле этого слова) и даже считать это доказательством того, что такого рода активное<sup>^</sup> является специфической для дошкольников потребностью.

Однако нельзя не отметить, что к концу дошкольного возраста и фантазирование детей, и их творчество в играх существенно снижаются, угасают. Ниже мы покажем, что такое снижение вызвано не только тем, что с возрастом дети, присваивая социально заданные нормы, неизбежно становятся большими «реалистами». При определенных условиях воспитания, в частности в семье (см. главу VII), такое личностно-активное отношение к новому, реализация творческих возможностей у детей 6—7 лет не только не снижаются, а, напротив, достигают более высоких уровней.

К сожалению, такое происходит *нередко*. У подавляющего большинства 6-летних детей, как уже говорилось, активность, самостоятельность в отношении к новому выражены слабо, более того, для них характерна часто переходящая в инертность, стереотипность привязанность к старому, привычному. Физиологи также отмечают, что многим детям 6 лет свойственна инертность нервных процессов. Результаты исследований свидетельствуют, что причины такой инертности не только физиологические, но и психологические (см.: Н. И. Непомнящая, 1987а) и связаны они с определенными условиями воспитания! детей, определенными особенностями их личности. В частности, как было показано в предыдущих главах, инертность, стереотипность знаний, способов действий характерны для детей с ценностностью реально-привычного функционирования и нередко сохраняются у детей с другими типами ценностности<sup>™</sup>.

Результаты формирующих экспериментов показали, что подобная инертность преодолевается, но при определенных условиях воспитания. Особенности личностно-активного отношения к новому, и прежде всего возможности в преодолении ограниченно-привычных представлений 6-летних детей оказываются

важнейшим фактором успешности формирования у них учебной деятельности, определяют зону ближайшего развития. Более того, эти особенности связаны со становлением ведущих личностных качеств (ценностностью, отношением «Я—

другой» и т. д.). Личностно-активное отношение к новому, и прежде всего способность к преодолению привычных представлений о действительности, жестко ограниченных, «конечных» представлений о себе, также оказывается одним из ведущих, базовых оснований личности. Определяющая роль способности к преодолению привычного среди других важнейших показателей психического развития, развития личности прослеживается во всех возрастах, включая взрослых.

Мы говорим о личностном характере этой способности, в частности, потому, что, по данным проведенного нами исследования, включавшего как констатирующую, так и формирующую методику (см.: Приложение, раздел VI и главу VIII), значимость, даже, можно сказать, ценностность «неконечности» представления о себе, о своем «Я» являются главным условием развития действительно неформальной способности к творческому отношению в любом деле, к личностному приятию нового, потребности в этом. Обработка материала, полученного при применении констатирующей методики, проводилась с учетом следующих показателей:

1. *Отношение к предъявленному заданию*: отказ («не знаю» и т. п.), скованность, необходимость в постоянном побуждении, подсказки со стороны взрослого — удовольствие, радость, неутомимость, рост числа необычных ответов.

2. *Вид стимуляции, приводящий к изменению (и какому) в воспроизведении привычных знаний*: предложение взрослому придумать: а) необычное, б) фантастичное, в) сказочное (усиление стимуляции).

3. *Содержание ответов*: перечисление привычных предметов, формальное соединение привычного содержания, необычное соединение привычного, сказочное содержание: а) с воспроизведением знакомых сказочных персонажей и сюжетов, б) с фантазированием, самостоятельной переработкой фабулы (усиление в ответах элемента необычности).

4. *Степень необычности «Я»*: отстаивание обычности («Жить,, где все обычно, быть обычным»), желание необычности: а) по внешним и знакомым признакам («быть красивой», «иметь золотистые волосы»}, б) по известному и реальному будущему («научиться считать, читать, стать шофером»), в) по атрибутам, связанным с принятием сказочного образа («быть волшебником», «иметь волшебную палочку: что захочешь, то и сбудется»).

Уже знакомые нам дети, а также и другие по результатам констатирующей методики распределились на 5 групп.

*Первая*—это дети с ценностностью реально-привычного функционирования или с ценностностью «делания». Эти дети по существу, не справились с заданиями методики, прояви! гораздо заметнее, чем в других экспериментальных ситуациях скованность, неуверенность. Как правило, они демонстрировал» негативное отношение к заданию, выражали свое неудовольствие, на большинство вопросов отвечали: «Не знаю», «Не могу» При настойчивых просьбах, побуждениях со стороны взрослого рассказать, что может быть на другой планете, ребено! спрашивал, глядя на окружающие предметы: «А стол та1> есть?», «А окно там есть?» И даже при напоминании, что н< «другой планете все по-другому», характер вопросов не менялся. На вопросы, где бы они хотели жить — там, где все обыкновенное, или там, где необыкновенное, дети этой группы всегда предпочитали первое: «Жить хочу в доме своем, потому что Е доме всегда телевизор смотришь, кушаешь дома». Аналогичными были ответы и на вопрос, хотели ли они быть другими, необычными, чтобы делать то, что сейчас не могут. Дети упорнс предпочитали быть обыкновенными: «остаться таким, какой я сейчас есть», «необыкновенной (сказочной) быть не хочу», «необыкновенное делать не хочу». Эти ответы свидетельствуют, в частности, что значимость привычного действительно носит личностный характер, связана с особенностями «Я» (и как раз особенностями так называемого «Я» желаемого). Максим Х. ценностностью «делания» после долгих побуждений со сторон! взрослого сказал, что хочет на машине работать. Но при все^ попытках возбудить у него интерес к возможностям необычной машины настаивал: «На необычной не хочу».

*Вторую* группу составили дети со значимостью требований, норм; с ценностностью действовать в соответствии с требованиями взрослых; с ценностностью действовать в соответствии с пониманием ситуаций; дети с ценностностью общения. Поведение этих детей в эксперименте можно охарактеризовать как несвободное, часто скованное. Они неуверенны в начале эксперимента, нередко отвечают: «Не знаю», «Я ничего не придумаю» и т. п. На просьбу взрослого придумать сказочное, фантасти-| ческое воспроизводят сюжеты из эксперимента на изучение! сознания: «У «лунатика» 4 глаза». При дальнейших побужде-Ц ниях могут по стереотипной ассоциации сказать: «У них 4 но-| ги», «У медведя по 3 лапы». В ответах этих детей проскальзы-' вают моменты тривиального фантазирования: «Дома у них| 29-этажные». Некоторые дети на просьбу придумать сказочное,! фантастическое откликаются рассказом известной им сказки либо же бездумно и формально соединяют знакомые им предметы или их части, обнаруживая при этом стереотипность ответов: «Вулкан как самолет», «У птицы крылья, как у мухи», ! «Лист как дом с окнами», «Полоска бумаги как змея».

100

В ответах на вопросы о себе (где хотят жить, какими хотят •быть) всегда предпочитают обычное даже в необычном. Инна П. с ценностностью

действовать в соответствии с осознанием ситуации сначала отвечала, что хочет быть «какой сейчас». Но после того как взрослый раскрыл перед ней возможности волшебника, заявила, что если бы была волшебницей, то хотела бы «иметь длинные волосы». После более подробного рассказа взрослого о возможностях волшебницы Инна соглашается стать волшебницей, говоря: «Потому, что, чего захочешь, можешь сделать обыкновенное, и если будет у кого день рождения, можно не ходить в магазин, не тратить деньги». Если говорить в целом, то дети данной группы в своем придумывании необычного близки к привычному опыту, иногда формально соединяя, изменяя известное сказочное содержание. Их способы придумывания обусловлены присущими им типами ценностностей (норм, требований, общения). При попытках представить себя в необычных условиях, т. е. при ответах на вопросы, где они хотели бы жить, какими бы они хотели бы быть, дети упорно отрицают возможность для себя чего-то необычного. Не исключено, что такое неприятие необычного, выхода за пределы привычного в отношении себя является одной из причин того, что при значительных знаниях и владении различными способами действий дети, тем не менее, ограничены в возможностях фантазирования, в преодолении привычных представлений.

*Третью* группу составили дети, у которых ценностность реально-привычного функционирования сочеталась с ценностностью учебной деятельности или игры. При фантазировании о незнакомой планете дети данной группы делают это на более высоком уровне по сравнению с детьми двух первых групп. Они легко переворачивают привычные представления, ситуации:

«Летом медведь спит, а зимой гуляет», «Гриб на ногах ходит», «Человек, как муха, весь маленький, без рук и без ног ходит», «Дома из меха, ходят не через дверь, а через окно», «У них мальчик—это папа, он больше всех», «Мама—это дочка младшая, а братик самый большой». Заметим, что необычность, как правило, задается несоответствием привычному.

Когда же детей просят представить себя в необычных ситуациях, то делают они это не сразу, а в большинстве случаев лишь после раскрытия взрослым возможностей волшебника, тогда дети выражают желание стать другими—волшебными. Но как волшебники, они хотят осуществления реальных желаний: «Чтобы красивой стать», а большинство: «В школе хорошо учиться».

Полученные данные позволяют говорить о третьей группе как о *промежуточной*, переходной. Дети не склонны вообразить себя в необычных ситуациях, преодолевать привычное представление о себе, но побуждение со стороны взрослого

вызывает у них определенные, ограниченные знакомыми ситуациями фантазии. Например: «Учиться в школе»—как соответствующее ценности учебной деятельности. Фантазии о другой планете у этих детей более интересны, хотя и они так или иначе связаны с привычным содержанием и ситуациями, но по принципу «от противного».

К *четвертой* группе были отнесены дети, у которых сочетались ценности отношений с другими и «делания». Такие-дети живо и охотно представляли себя в необычных ситуациях, сказочным персонажем: «Хочу быть невидимкой, чтобы не было» ничего страшного, чтобы всегда было весело», «Волшебницей», чтобы всегда был мир» и т. и. Но фантазирование о незнакомой планете этим детям давалось значительно труднее. Они часто отказывались, говоря: «Не могу», а одна девочка даже-заплакала. Видимо, им не удается выйти за границы наличной или знакомой ситуации. Здесь дает о себе знать «погружение» в ситуацию как особенность, связанная с ценностью «делания», обуславливающая процессуальность действия, отсутствие-целевого поведения. При просьбе взрослого рассказать о жизни на другой планете дети перечисляют окружающие их предметы, то, что видят за окном. Но вот что интересно. В эксперименте на особенности сознания, когда эти же дети проигрывали с помощью взрослого ситуации инопланетян («лунатиков»), они легко преодолевали привычное, учитывая новую для них ситуацию.

Можно сказать, что потенциально возможности выхода за рамки привычного у этих детей достаточно высоки. Эти возможности реализуются в лично значимых ситуациях, прежде всего связанных с представлением о себе, своем «Я». Реализация этих данных возможностей при фантазировании о незнакомой планете затруднена из-за зависимости ребенка от наличной, знакомой ситуации, «погружения» в нее.

Последнюю, *пятую* группу составили дети с сочетанием ценностей отношений с другими и игры, а также с универсальностью ценности. Этих детей отличала легкость в фантазировании как о незнакомой планете, так и относительно себя. В этой группе четко обозначились две подгруппы. В первую вошли дети с сочетанием ценностей отношений с другими и игры. Во время эксперимента эти дети активны, задание им явно нравится, они оживлены, стремятся сами предложить новое, необычное, но содержание их фантазий, как правило, взято из конкретного опыта, они используют знакомые сказочные сюжеты, иногда слегка изменяя их: «Волшебная ваза. Если возьмешь в руки и загадаешь желание, оно исполнится». При просьбе представить, где бы они хотели жить, сразу выражают желание жить, где все по-другому, необычно. Сами хотят быть необычными. Поначалу их фантазия явно при-

102

вязана к чему-то знакомому: «Хочу жить, где все по-другому, там, где другие игрушки», «Быть красивым», «Быть милиционером». Но в дальнейшем фантазирование становится более свободным: «Хочу быть маленьким, чтобы

вспомнить детей», «Хочу в сказку попасть», «Хочу быть Маугли», «Стариком Хот-табычем». На все вопросы о том, где хотели бы жить, какими быть, дети постоянно отвечают: «Где все необычно», «Необычным». Один мальчик ответил даже так: «Я попрошу волшебника: сделай меня совсем-совсем другим».

Во вторую подгруппу вошли дети с универсальностью ценностности (деятельности, сознания и отношений с другими). Поведение, способы действия, характер ответов на задания и отношение к этим заданиям у детей данной подгруппы знаменательны. Ни один из экспериментов не доставлял им такого удовольствия, как этот. Дети безудержно радуются, веселятся, смеются, отказываются закончить занятие, просят еще, вовлекаясь в придумывание все более необычных ситуаций как на тему, так и относительно себя. Невольно складывается впечатление, что такого рода деятельность захватывает их целиком, что они испытывают исключительно сильные эмоции, а их личностные особенности раскрываются в максимальной степени. В их фантазиях присутствуют и необычные реальные предметы: «Летающие колеса», «Детский сад, который может переезжать с места на место», «У них нет указательного пальца, и они ничего не могут указывать», и сказочные персонажи: «Золотоволоска», «Куклы такие, что девочки захотят, то они и выполняют».

На вопросы о том, где хотели бы жить, о себе отвечают оживленно, радостно, что хотели бы жить, где «совсем-совсем все по-другому было бы», «быть другой», «другим», «иметь волшебные волосы, что мне надо, они делают», «совсем-совсем измениться». Сочетание конкретного фантастического персонажа с обобщенным представлением его возможностей особенно характерно для детей этой группы.

Таковы основные группы детей, которые удалось выявить в эксперименте на преодоление ограниченно-привычных представлений о мире и о себе. Подводя итоги, отметим следующие моменты. Трактовка способности к такому представлению как базового основания личности подтверждается при соотнесении ее с другими такими основаниями: ценностностью, отношением «Я—другой», сознанием, деятельностью, а также с традиционными показателями развития.

Низкий уровень развития способности к преодолению ограниченно-привычных представлений (фактическая невозможность такого преодоления) имеет место у значительного числа (более 50%) детей 6-летнего возраста и коррелирует с числом детей с ценностностью реально-привычного функционирования, а также с ценностностью «делания».



Способность неформального преодоления привычного имеет личностную природу и связана со значимостью, приятием, возможно, ценностью «неконечности» своего «Я», желанием изменить себя. Там, где этого нет, нет и преодоления привычного. Следует отметить, что данная способность проявилась у детей с *сочетанием* типов ценности. Сочетание ценностей привычного функционирования, требований взрослых и игры соответствует переходному уровню в развитии данной способности. Дети преодолевают привычное, конечное в отношении себя и внешнего мира, но их фантазии еще неотделимы от знае-мого, реально желаемого. При сочетании ценности отношений и игры возможности детей в фантазировании возрастают, но их выход за пределы обыденного сильно зависит от значимых для них ситуаций.

Нужно также отметить, что для детей с более развитой способностью к преодолению ограниченности представлений о мире и о себе в большей мере, чем для других, значима (и даже ценностна) игра. Игра сама благоприятствует развитию данной способности, и именно в ней эта способность может максимально реализоваться в данном возрасте (подробнее эта проблема рассматривается в последнем разделе главы VIII).

Наиболее высокие уровни способности к преодолению ограниченно-привычного свойственны детям с универсальностью-ценности. Поведение, отношение, способы действий детей в данном эксперименте столь уникальны, что создается впечатление, будто они обретают здесь условия для максимальной самореализации своей личности (а именно ее «неконечности», творческой направленности, стремления к совершенствованию). Все это позволяет утверждать, что преодоление ограниченно-привычных представлений о мире и о себе действительно соответствует потенциальным сущностным потребностям детей данного возраста.

При соотнесении данной способности с традиционными критериями развития выявляется особенно тесная корреляция с такими показателями, как зона ближайшего развития, уровни и формы учебной деятельности, отношение к новому, широта переноса знаний и способов действий. Преодоление привязанности к привычному, пожалуй, является одним из самых трудных моментов в воспитании, в психокоррекционной и психотерапевтической работе. Такая привязанность свойственна не только большинству детей, но и очень многим взрослым людям. Для последних ограниченная способность выходить за пределы привычного часто обуславливает проблемы в профессиональной деятельности, во взаимоотношениях с другими людьми, блокируя раскрытие творческих возможностей человека, его саморазвитие.

Полученные данные позволяют также говорить о взаимосвязи ценности, отношения «Я — другой» и способности к преодолению ограниченно-привычных представлений. С одной стороны, развитие универсальности ценностной сферы и гибкости во взаимоотношениях с людьми создает

*содержательную* основу для развития «неконечности» представлений о мире и о себе. С другой стороны, постепенное расширение границ привычных представлений, принятие принципа их «неконечности» являются *важнейшим механизмом* понимания разносторонности, «неконечности» другого человека, творческого умения соотносить интересы, желания, ценности свои и других людей.

Итак, в данном исследовании раскрываются некоторые внутренние механизмы, лежащие в основе отношения между творчеством и нравственностью, отношения, к которому, как известно, постоянно обращаются и сами творцы. «Творчество — высокий подвиг... всякие мелкие и эгоистические чувства мешают творить» (В. И. Качалов). Еще более сильно выразил непреложную часть творчества и нравственности Пушкин, сказавший, что гений и злодейство несовместны. Преодоление привычного, ограниченного, конечного и отношение к другим людям, творчество и нравственность, творчество и любовь — это и есть проявление двух сторон единой человеческой сущности.

## ГЛАВА V

### **Сознание и личность**

Дух животворит...

*Евангелие* Ин. 6 63

На верном и надежном пути всестороннего исследования прежде всего должно быть постигнуто сознание во всей полноте его живого развития и во всех способностях и силах ему принадлежащих.

*Ф. Шлегель*

При теоретическом анализе проблемы сознания и результатов исследований за основные показатели развития сферы сознания были приняты следующие:

1. *Содержание и уровни идеального отражения* действительности — идеальность сознания, т. е. поднятие над конкретикой отображаемого содержания. При этом важно различать содержание и уровни идеальности при раскрытии ребенком своего представления о чем-то («своя характеристика»), при рефлексии собственного знания (ответ на вопрос о «главном»); при объяснении ребенком другому: а) известному по собственному опыту малышу; б) неизвестному, далекому от собственного опыта «лунатику» (см.: Приложение, раздел V).

104

105

2. *Организация отражаемого содержания* как одна из ведущих функций сознания, при которой осуществляется синтез содержаний, выделяемых в разных актах жизнедеятельности. В этом случае мы говорим о синтезирующей функции сознания (см.: Опыт системного исследования..., 1975; Методы изучения..., 1975).

3. *Рефлексия* деятельности, отношения «Я — другой» и т. д. В данной главе рассматриваются именно особенности сознания детей, а материалы по изучению их самосознания представлены в главах, посвященных проблемам ценности, отношения «Я — другой».

Методика по выявлению особенностей сферы сознания по-приведенным показателям предусматривала связь с ценностно-стным для ребенка содержанием. Ребенку предъявлялись слова, относящиеся к сферам деятельности (строить, рисовать и т. и.), познания (думать, книга, цвет), отношений с другими (добрый, злой, хороший человек). Затем его просили рассказать все, что ему известно об этих словах.

### **Содержание и уровни идеального отражения действительности**

Этот показатель определялся следующим образом. Дети должны были сначала рассказать все, что они знают о называвшихся экспериментатором словах, затем их просили рассказать, что, по их мнению, является главным в называемом взрослым слове, и последнее, что от детей требовалось: объяснить, во-первых, малышу, во-вторых, «лунатику» значение предъявленного слова. Слова предъявлялись в таком порядке: предметы, класс предметов, свойства, действия, личностные качества.

При *низких уровнях* идеального отражения в значении слова ребенком выделялись (от более низких к более высоким подуровням) :

- 1) конкретная и привычная ситуации, знакомое использование предмета;
- 2) случайные элементы ситуации «делания»;
- 3) конкретные способы употребления предметов. При *средних уровнях* выделялись:
- 4) различные примеры из собственного опыта;
- 5) примеры случайного использования предмета, случайной ситуации, из разного опыта.

При *высоких уровнях* выделялись:

- 6) сущностные (типичные) примеры использования предмета, ситуации;
- 7) обобщенные способы употребления, оценки ситуации;
- 8) нормативное значение слова.

106

При *высшем* (9) уровне давались разнообразные собственные характеристики предмета, приводились примеры его сущ-ностного использования.

При раскрытии главного в содержании предъявленного слова, т. е. рефлексии своего знания, дети также разделились по уровням идеального отражения.

При *низких* уровнях ребенок:

- 1) отказывался назвать главное;
- 2) приводил пример случайного использования предмета, •случайной ситуации;
- 3) приводил примеры запретов в использовании предмета («Игрушку нельзя ломать», «Мебель нельзя трогать, а то пятна будут»).

При *средних* уровнях ребенок:

- 4) раскрывал содержание через примеры сущностного (типичного) использования предмета;
- 5) раскрывал содержание через обобщенную функцию употребления предмета.

При *высоких* уровнях ребенок:

- 6) раскрывал общую функцию предмета через ситуацию его исчезновения («Если не будет мебели, некуда будет вещи класть, дегде сидеть»);
- 7) приводил нормативное значение слова.

При высшем (8) уровне ребенок раскрывал смысл предъявленного ему слова через раскрытие специфики функций, признаков предмета, ситуаций.

Выполнение задания на раскрытие содержания слова малышу в зависимости от уровня идеального отражения осуществлялось по-разному.

При *низких* уровнях ребенок:

- 1) не учитывал самого малыша и давал те же пояснения, какие делал в задании на раскрытие значения слова;
- 2) приводил примеры запретов в использовании предмета или конкретной ситуации его использования. При *средних* уровнях ребенок:
- 3) объяснял малышу значение слова через примеры случайного использования предмета или случайных ситуаций, с которыми тот связан;
- 4) подменял разъяснение общением с малышом, прибегал в этом общении к задуманному предмету, действию или личностному качеству;
- 5) описывал, но не объяснял задуманный предмет, действие или личностное качество, но так, как они видятся ему с учетом специфики малышей.

При *высоких* уровнях ребенок:

- 6) раскрывал нормативное значение слова, учитывая тот факт, что объясняет малышу;

7) приводил обобщенные способы использования предмета, учитывая, что объясняет это для малыша.

При *высшем* (8) уровне ребенок раскрывал нормативное значение слова через различные примеры его употребления и при этом учитывал, что он разъясняет значение задуманного слова малышу.

С ситуацией, когда требовалось разъяснить значение задуманного слова «лунатику», т. е. существу незнакомому и с иным опытом, чем у разъяснявшего ребенка, дети также справлялись по-разному.

Дети с *низкими* уровнями идеального отражения:

- 1) отказывались выполнить задание;
- 2) их объяснение «лунатику» ничем не отличалось от собственного разъяснения значения предъявленного слова. Дети со *средними* уровнями:
- 3) подменяли разъяснение общением;
- 4) объясняли значение слова, не учитывая специфики опыта «лунатика».

Дети с *высокими* уровнями:

- 5) раскрывали способы использования предмета, учитывая специфичность опыта «лунатика»;
- 6) раскрывали нормативное значение слова, учитывая специфичность опыта «лунатика». Дети с *высшими* уровнями:
- 7) приводили примеры обобщенных способов использования задуманных слов, учитывая специфичность опыта «лунатика»;
- 8) раскрывали нормативное значение слова, его смысл, максимально учитывая специфичность опыта «лунатика».

Анализ поведения и ответов детей на экспериментальные задания позволяет сделать следующие выводы.

При предъявлении *значимого* для ребенка содержания уровень идеального отражения повышается. От приведения случайных примеров ребенок переходит к типичным ситуациям использования предмета, от ситуаций типичного использования — к обобщенной характеристике. Кроме того, прослеживается однозначная связь уровней идеальности и отношения «Я — другой». Прежде всего выявляется зависимость от того, как другой осмысливается ребенком, насколько и в какой форме другой человек воспринимается в своей самооценности, какая из ситуаций предпочитается ребенком — своя или другого, умеет ли он соотносить эти ситуации. Чем сильнее у ребенка предпочтение своей ситуации, тем ниже уровни идеального отражения, чем значимее для ребенка ситуации другого, тем выше уровни идеального отражения.

Уровень идеального отражения при рефлексии собственного знания (задание о «главном» в предъявляемом слове) у значительного числа детей повышался по сравнению с тем, когорый

108

они обнаруживали, выполняя задание на раскрытие значения предъявленного слова. Такое повышение наблюдалось у детей, которыми другой уже начинает

восприниматься как самооценность (см. главу III).

При раскрытии значения слова малышу в целом уровни идеального отражения оказались выше, чем при простом раскрытии значения предъявленного слова. Даже у детей с ценностностью реально-привычного функционирования, если для них значима ситуация другого, например у них есть младшие брат или сестра, о которых приходится заботиться, при разъяснении малышу повышался уровень идеального отражения. У детей с ценностностью общения этот уровень повышался, когда взрослый раскрывал ребенку ситуацию малыша. Но при высокой значимости в отношении «Я — другой» собственной ситуации детям трудно учесть ситуацию малыша, тем более такого, которого приходится вообразить.

При объяснении значения слова «лунатику» уровень идеального отражения повышался у детей: 1) умеющих соотносить ситуации свою и другого; 2) не умеющих эти ситуации соотносить, но для которых они равнозначны; 3) с ценностностью понимания ситуации, особенно если взрослый помогает ребенку понять специфичность опыта «лунатика» и его ситуации.

### **Уровни организации отображаемого содержания**

Как уже отмечалось, организация содержания характеризует *синтезирующую функцию сознания*. Опишем эти уровни от низких к более высоким.

При *низких* уровнях дети:

- 1) не могут осуществить синтез предъявленных слов даже после обучения;
- 2) настолько поглощены содержанием одного из предъявленных слов, что про остальные забывают либо присоединяют к захватившему их внимание слову, не учитывая их значения, и как результат—составляют нелепые предложения или рассказы («Карандаш пошел к дому»);
- 3) каждое из предъявленных слов соединяют с разными персонажами, действующими в одной и той же стереотипной бытовой ситуации. Перестроить рассказ в соответствии со словом, предъявленным взрослым как главное, не могут;
- 4) каждое из предъявленных слов чисто формально, без сюжета соединяют со своим персонажем. Рассказы длинные, предъявленные слова значительно отделены друг от друга по времени появления в рассказе;

Ю&

5) используют разные бытовые ситуации. Каждому члену семьи приписывают свои действия, никак не связывая их между собой.

При *средних* уровнях дети:

6) используют сюжеты как из бытового, так и учебного опыта, формально, искусственно соединяя связанные с этим опытом ситуации;

7) осуществляют неформальный синтез, при котором действия одного персонажа связаны друг с другом, а разные персонажи объединяет общая ситуация; могут перестроить сюжет, хотя сами сюжеты тривиальны; выстроить рассказ в соответствии со словом, предъявленным в качестве главного, затрудняются.

При *высоких* уровнях дети:

8) предъявленные три слова соединяют в одном предложении или сюжете. Тип сюжета всегда соответствует ценности ребенка (например, сфера отношения с другими). Умеют учесть главное слово.

При *высшем* (9) уровне предъявленные слова соединяются детьми в одном предложении или коротком рассказе и все приписываются одному персонажу. Дети легко перестраиваются в зависимости от того, какое слово предъявляется в качестве главного.

Полученные данные также подтвердили связь синтезирующей функции сознания с отношением «Я — другой» и особенно с умением соотносить ситуации свою и другого.

*Низкие* уровни синтеза наблюдались у детей:

1) не умеющих осмыслять ситуацию другого;

2) для которых ситуации своя и другого равноценны, а соотнести их им трудно, что обусловлено ценностью отношений с другими при ценности «делания», обуславливающей «погружение» в ситуацию (либо свою, либо другого);

3) соотносивших ситуации свою и другого, только если эти ситуации отвечали их ценности реально-привычного функционирования;

4) которыми ситуация другого всегда предпочиталась, и потому у них отсутствовал опыт соотнесения ситуаций своей и другого;

5) соотносивших ситуации свою и другого только при условии их значимости как понятых.

*Средние* уровни синтеза наблюдались у детей:

6) соотносивших ситуации свою и другого, если те были значимы для них как отвечающие их ценности соблюдения требований и норм;

7) соотносивших ситуации свою и другого внутри ситуации общения.

*Высокие* уровни синтеза наблюдались у детей:

8) соотносивших ситуации свою и другого через опыт отношений с другими;

9) с универсальностью ценности и умением соотносить! ситуации свою и другого.

Итак, синтезирующая функция сознания тесно связана ее способностью «быть

собой и другим». Чем более развита у ребенка эта способность, тем выше уровни синтезирующей функции сознания. В целом у детей 6-летнего возраста чаще наблюдаются низкие уровни синтеза, реже — средние, что коррелирует с преобладанием у них эгоцентрической направленности отношения «Я — другой». Высокие уровни синтезирующей функции-сознания зафиксированы у меньшинства детей.

### **Выводы. Особенности сознания в контексте развития личности ребенка**

Итак, при исследовании сознания по выделенным показателям, которые играют роль определяющих относительно других показателей развития детей (интеллектуальной, учебной деятельности и т. д.), у детей 6 лет была выявлена связь особенностей сознания, во-первых, с типом ценностности. Ценностностью определяется то, какое содержание будет выделено и зафиксировано; во-вторых, с отношением «Я—другой. Конкретные формы этой связи подтверждают и развивают общие положения о связи сознания со сферой общения и отношений, о социальной обусловленности сознания (Э. В. Ильенков, В. В. Давыдов, Е. В. Шорохова, А. А. Бодалев и др.).

Уровень идеального отражения тем выше, чем выше уровень осмысления другого в его самоценности, в многообразии качеств. Уровень же синтезирующей функции сознания коррелирует с типом соотнесения ситуаций своей и другого, т. е. со способностью «быть собой и другим». В сущности, способность «быть другим, оставаясь при этом собой», — это значит обладать кроме реального еще и *идеальным* (курсив наш.— Н. Н.) бытием» (Э. В. Ильенков, 1979, с. 158). Эта способность может рассматриваться как основание идеального «инобытия» себя, что является, как отмечает А. В. Петровский, основной характеристикой личности. Сознание, будучи вплетенным в ткань личности, обусловлено определенными ее особенностями.

С другой стороны, если мы вспомним характеристику базовых оснований личности, данную выше (ценностности, отношения «Я—другой», преодоление ограниченно-привычных представлений), то увидим и обратную зависимость сознания и личности. А именно: сознание и самосознание являются основным механизмом становления базовых оснований личности. В сознании, в идеальном плане, происходит фиксация обобщенного содержания, соответствующего тем или иным базовым основаниям

110

111-



личности (пример тому—материал методики «КП» на выявление типа ценностности). В оптимальной системе синтезирующая функция сознания обеспечивает как связь разных сторон в каждом из базовых оснований, так и взаимосвязь последних между собой. Наличие у человека плана идеального, сознания, является условием реализации таких специфических способностей человека, как потенциальная универсальность, неконечность, единство с другими людьми. И наконец, сознание в определенных его ведущих особенностях само является одним из базовых оснований личности.

Указанные на примере сознания взаимоотношения являются выражением гармонической целостности, а именно гармонической целостности личности, в которой все ее аспекты взаимообусловлены, и каждый из них, имея свою специфику, несет в себе в то же время свойства целого, является условием становления и существования этого целого<sup>1</sup>.

Такие сложные, взаимопроникающие, взаимообусловленные отношения между целостностью личности и ее базовыми основаниями, а последних между собой необходимо учитывать в процессе воспитания личности.

Наконец, хочу привести полученные нами данные о соотношении так называемого внутреннего плана действия (ВПД) (т. е. идеального плана) и ценностности. Высшие уровни ВПД были обнаружены у детей (а также и взрослых) с универсальностью ценностности, а также с сочетанием ценностностей отношений с другими и познавательной; средние—при ценностности отношений с другими; низкие уровни ВПД—при ценностности деятельности. Не правда ли, тут есть над чем призадуматься?

Итак, изучение сознания в контексте личностного подхода открывает достаточно широкие возможности его психологического исследования, позволяет преодолеть односторонность, ограниченность, в том числе *технократизм*, в трактовке сознания;

сочетать при изучении сознания общие и специфические его свойства (универсальность, трансцендирование, идеальность, синтезирование, рефлексия) с конкретными формами психологического воплощения этих свойств; преодолеть ряд упрощенных, однонаправленных схем типа: бытие определяет сознание, сознание (идеальное) есть интериоризованная внешняя материальная деятельность и т. п. Наши исследования, в частности, показывают, что отношения между сознанием, реальным бытием, личностью, деятельностью являются сложными, взаимообусловленными.

<sup>1</sup> Подобное представление методологически близко тому, что разрабатывалось как понятие «всеединства» религиозными философами России конца XIX — начала XX в. В. С. Соловьевым, С. Н. и Б. Н. Трубецкими, С. Н. Булгаковым, Л. Н. Карсавиным, П. А. Флоренским.

## ГЛАВА VI

### Деятельность и личность

...ибо дерево познается по плоду.

*Евангелие. Мф. 12 33*

Поведение — это зеркало, в котором каждый показывает свой лик.

*И. В. Гёте*

### **Показатели регуляции деятельности, ее зависимость от особенностей развития личности**

В связи с задачей обучения 6-летних детей по школьной программе проблема *произвольности* деятельности приобретает особую актуальность.

Действительно, исследования и практика свидетельствуют, что *непроизвольность* деятельности свойственна большинству детей данного возраста и является одной из важнейших причин трудностей обучения. Чтобы определить пути формирования произвольной деятельности, нужно понять, что же лежит в основе непроизвольности 6-летних детей.

Согласно принятой в данной книге модели, деятельность, и прежде всего ее психологические механизмы, рассматривается как одно из базовых оснований личности. В связи с личностным аспектом изучения деятельности была сконструирована новая методика (см.: «Приложение», раздел IV), в которой предусматривался, в отличие от прежних методик (см.: Опыт системного исследования..., 1975; Методы изучения и диагностики..., 1975, ч. I), анализ не только общей структуры деятельности, но и других показателей уровня ее сформированности.

Учитывались следующие особенности:

1. *Предпочтения*, т. е. то, какие компоненты деятельности ребенок выбирает до ее осуществления, что из структуры деятельности им выделяется при мысленном представлении.
2. *Общая структура деятельности*, т. е. то, какие компоненты деятельности на фоне или наряду с другими психическими механизмами реально регулируют ее осуществление. Речь будет идти о таких компонентах, как мотив, цель, объект, операции, продукт и их взаимосвязь.
3. Конкретные *психические механизмы*, которые наряду или вопреки общей структуре деятельности определяют процесс ее осуществления.
4. *Выполнение* ребенком *требований* взрослого.
5. *Наличие и выполнение* ребенком *своего намерения*.
6. *Учет пожеланий другого* (в данной методике — малышей, для которых дети изготавливают вертушки).

112

5—526

113

7. Особенности *рефлексии* деятельности в процессе ее осуществления.

8. Особенности *осознания* деятельности после ее осуществления. Характер ответов ребенка на вопросы: «Что больше понравилось делать?», «Что ты любишь делать больше всего?», «Что ты хотел бы делать при: а) свободном выборе, б) конфликте ситуаций (ограниченность времени, стимуляция взрослым того или иного компонента деятельности, расхождение выбора ребенка с тем, что требуется в данной ситуации)». В такого рода конфликте выявляются наиболее значимые для ребенка факторы, детерминирующие его деятельность. Перечисленные особенности, фиксировавшиеся как в процессе выполнения деятельности, так и после, показали, что у большинства детей 6 лет произвольная деятельность еще не сформирована (по крайней мере, на нормативном уровне). Из последней для этих детей значимо получение конечного продукта часто либо только в идеальном плане, т. е. до выполнения реальной деятельности, либо на формальном уровне. Такая направленность деятельности, в общем, объясняется значимостью для 6-летнего ребенка нормы, нормативно задаваемых требований к деятельности. Из этих требований дети (хотя, как увидим, не все) выделяют именно необходимость конечного продукта, не учитывая в полной мере заданные его свойства, требования к операциям и качеству. Из структуры деятельности многими детьми выделяются и (реально регулируют осуществление деятельности) *операции*. На этом фоне, часто даже противореча ему, работают другие психологические механизмы. При анализе материала, полученного при изучении всех детей, была выявлена высокая статистическая значимость зависимостей разных показателей деятельности от определенных особенностей развития личности ребенка (при коэффициенте сопряженности от 0,74 до 0,87). При клиническом наблюдении детей достоверность данных зависимостей оказалась равной 100%. Ниже приводятся примеры, раскрывающие связь выделенных показателей деятельности с определенными особенностями развития личности ребенка.

*Таня Х.* (ценности ость реально-привычного функционирования, в отношении «Я—другой» выраженная тенденция предпочтения своих желаний и потребностей, самый низкий показатель преодоления ограниченности привычных представлений). До начала и в процессе работы выражает желание сделать вертушку до конца (получение конечного продукта для этой девочки значимо и выступает в сознании на первый план, однако эта значимость формальна и связана с требованиями взрослых, а выполнение деятельности ею не регулируется). Реально направляет деятельность *наличная ситуация*. Выраженное намерение отсутствует.

Девочка берет лист и начинает резать его по вертикали. На вопрос, для кого она будет делать вертушку, сначала не отвечает, потом говорит: «Не знаю».

**114**

*Эксп.:* Ты сначала подумай, для кого.

*Т.* (помолчав): Для низких (имеются в виду более низкие по росту малыши).

После этого продолжает резать бумагу на полоски.

*Эксп.:* Какую полоску вырезала?

*Т.:* Длинную.

*Эксп.:* А какую хотела?

*Т.:* Длинную.

*Эксп.:* Нет, ты забыла, что хотела короткие, для низких по росту малышей.

*Т.:* Да. (Продолжает вырезать длинные полоски.)

*Эксп.:* Что ты хочешь делать сначала—вырезать полоски или из них делать вертушку?

*Т.:* Вертушку. (Продолжает вырезать полоски.)

Когда же у нее остается небольшой кусок бумаги, подчиняясь этому факту, начинает резать короткие полоски, что не соответствует ее последнему намерению — резать длинные полоски. При раскрашивании, к которому Таня приступает только после указания взрослого, картина повторяется. Девочка не выполняет ни требований взрослого, ни собственных намерений. Начав раскрашивать полоску карандашом определенного цвета, решила делать разноцветную вертушку. Однако следующую полоску закрашивает тем же карандашом. Когда ее спросили о том, что она собирается делать, раскрашивать полоски или собирать вертушку, Таня хотя и сказала, что хочет собирать вертушку, но ни одной вертушки так и не сделала. Ее деятельность явно не подчинена осознанному и значимому для девочки компоненту—конечному продукту. Намерения либо не выражены, либо противоречат выполняемой деятельности, наблюдается «погружение» в ситуацию. Данные особенности, обусловившие низкий уровень произвольности деятельности, прежде всего есть проявление особенностей ценностности реально-привычного функционирования и связанной с ней ситуативностью поведения.

Выполняемым девочкой операциям свойственна стереотипность способа (вырезает, раскрашивает, ничего не меняя в один раз выполненной операции). При замечаниях взрослого об улучшении качества работы, подсказке, как сделать лучше, апелляции к малышам, которым такая вертушка не понравится, Таня несколько не старается ни изменить, ни усовершенствовать проделываемые операции, напоминания о малышах оставляют ее равнодушной. Таким образом, в деятельности девочки проявляются обусловленная типом ценностности инертность, низкий уровень преодоления ограниченности привычных представлений и низкий уровень (первый тип) отношения «Я — другой» и сознания.

*Максим Х.* (ценностность делания, первый тип отношения «Я — другой». при котором не соотносятся ситуации своя и другого, низкий показатель преодоления ограниченности привычных представлений, низкий уровень развития сознания).

Сразу отметим, что из заданий всех методик к заданию на практическую деятельность Максим отнесся совершенно иначе. В целом это задание

доставляет ему удовольствие, работает старательно, долго не отвлекается, как это было при выполнении остальных заданий. В методике на деятельность мальчик реализует себя, свою ценностность «делания». Каковы же особенности его деятельности?

До начала работы выбирает—вырезать полоски (т. е. операцию), а не собирать вертушку. Инструкцию слушает невнимательно, поэтому взрослому приходится долго и поэтапно повторять ее, побуждая Максима правильно воспроизводить сказанное. Мальчику трудно запомнить предъявляемые требования, повторив, он скоро забывает их, особенно затрудняет его совмещение двух требований. При вырезании полосок на вопрос, для кого он делает, мальчик отвечает наобум, не соотнося свой ответ с тем, что делает. Например, вырезав

У

длинную полоску, на вопрос, для кого он делает, отвечает бездумно: «Для девочек». Когда его просят уточнить, для каких, столь же бездумно отвечает, что для маленьких. При подсказках взрослого не меняет ни начатого действия, ни своего ответа. У мальчика отсутствует рефлексия деятельности.

Напоминания взрослого о малышах никак не влияют на характер действий Максима. Он явно сосредоточен на выполнении операций вне связи с конечным результатом. Сначала мальчик тщательно вырезает полоски и без подсказки взрослого сам подравнивает их. Вырезает по всей длине листа, а потом разрезает полоски пополам. Вырезав одну полоску, берет коричневый карандаш и тщательно ее раскрашивает. Затем режет еще одну полоску, но уже другим способом, не соотнося свои действия с длиной листа бумаги, и закрашивает ее зеленым карандашом. На вопрос, для кого он делает, отвечает наобум. Все время сосредоточен, старателен. И так продолжается долго. На вопрос взрослого, не устал ли он, Максим отвечает утвердительно, но при этом продолжает работу. Во время работы на взрослого не обращает внимания, не общается с ним. Мальчик как бы погрузился в процесс «делания». При попытках взрослого заставить Максима собрать одну вертушку для мальчиков и одну для девочек не в состоянии оторваться от выполнения отдельных операций.

Итак, выполнение деятельности у Максима детерминировано ценностью делания, что проявляется в «погружении» в ситуацию, в отсутствии направленности на продукт (не только на конечный — вертушка, но и на промежуточный — сделать определенную полоску), в отсутствии рефлексии своей деятельности, в неумении совместить разные требования, соотнести разные планы деятельности. Желания малышей, т. е. другого, для Максима как бы не существуют, а потому апелляции взрослого к малышам ничего не меняют в действиях мальчика. Несмотря на подсказку, помощь, показ, Максим даже *не пытается* как-то изменить свой способ действий, что соответствует низкому показателю преодоления ограниченности привычных представлений. Ведущим компонентом деятельности являются *операции* и у детей с ценностностью общения.

*Инна П.* (ценностность общения, другой осмысливается в зависимости от реальности ситуации общения, средний показатель преодоления ограниченности привычных представлений).

До начала работы отвечает, что хочет побольше вырезать полосок и «разукрашивать» — обе операции знакомы девочке из опыта совместной деятельности. Требования к операциям усваивает только после того, как взрослый напоминает ей о малышах, для которых делаются вертушки, но совмещение двух требований девочку затрудняет. Скажем, намерение собрать вертушку, которое появляется после того, как взрослый говорит, что об этом просили малыши, не направляет действий Инны, она, зафиксировавшись на вырезании и раскрашивании полосок, так и не приступает к сбору вертушки. Рефлексия

деятельности у нее направлена на операции («теперь закрашу», «вот так», обращается к взрослому: «Так закрасила» и т. п.), соотнесения выполняемых действий с результатом, намерением не происходит, что связано прежде всего с особенностями синтезирующей функции сознания. Имеет место расхождение в осознании предпочитаемой операция и реально выполняемой. На заданный по окончании работы вопрос, что больше понравилось, Инна ответила, что «разукрашивать», а на самом деле она почти все время вырезала полоски.

## 116

Детерминация деятельности операциями, отсутствие направленности на продукт у этой девочки достаточно сильны. Несмотря на многочисленные стимуляции, Инна никак не может перейти от операций к сбору вертушки. После длительной работы собрала только две вертушки и вырезала много полосок. Способ выполнения операций довольно однообразен и безотносителен к качеству, при напоминании о малышах, которым вертушки могут не понравиться, девочка начинает стараться, но быстро возвращается к привычному способу. Трудности в переключении со значимого для нее и регулирующего компонента деятельности операции на получение продукта при отсутствии направленности на совершенствование операций указывают на низкий уровень преодоления ограниченно-привычных представлений.

*Андрей И.* (ценностность отношений с другими при значимости требований взрослых, норм, отношение «Я — другой» характеризуется реализацией себя в другом, низкие показатели преодоления ограниченно-привычных представлений, средние показатели развития сознания).

У этого мальчика сформирована общая структура деятельности, в которой выделены продукт и объект. До и в процессе выполнения деятельности эти компоненты выделяются, но сама деятельность осуществляется Андреем равнодушно, *формально*. Он просто делает согласно усвоенной норме («надо доделать работу до конца» и т. п.). Как следствие мальчик легко соглашается на любое предложение взрослого (скажем, бросить раскрашивать полоску и начать новую и т. п.), операции выполняет небрежно. Побуждения со стороны взрослого делать лучше воспринимает как требование и начинает работать несколько старательнее, не изменяя способа действий (соответствует среднему показателю преодоления ограниченности привычных представлений и способов). Вскоре, однако, возвращается к привычной небрежности. Хотя иногда затрудняется в совмещении двух требований, что соответствует низкому уровню синтезирующей функции сознания, помнит о требованиях, но следует им формально. Например, говорит, что вырезал для высокой девочки длинную полоску, а реально эта полоска такая же по размеру, как и короткая, предназначенная для невысокой девочки.

Итак, значимость норм хотя и приводит к становлению общей структуры продуктивной деятельности, но сама деятельность носит формальный характер. Интересный факт обнаружился во время беседы с Андреем после окончания

данной работы.

*Эксп.:* Ты лучше вырезаешь полоски, но получилось мало разноцветных, и девочки обидятся... Что будешь делать?

*Л.:* Раз вы говорите, лучше, наверное, вырезать.

*Эксп.:* А девочки обидятся, что у них почти нет разноцветных вертушек.

*А.:* Тогда буду раскрашивать для девочек.

*Эксп.:* Но у тебя лучше получается вырезать. Ты можешь выбрать что хочешь.

*А.:* Ну и что лучше? Я хочу для девочек, а то они обидятся. Последующие попытки взрослого побудить Андрея к вырезанию полосок не удаются. Он не хочет обидеть девочек, даже если его станут ругать:

«Ну и пусть меня ругают. Я хочу, чтобы девочки были рады». Здесь явно срабатывает значимость для мальчика отношений с другими, причем именно тип отношения «Я — другой», когда собственное «Я» реализуется в другом. В силу незначимости для Андрея сферы деятельности, детерминированности деятельности значимой для мальчика нормой ее осуществления достаточно формально, хотя воспитательница, относя Андрея к группе сильных, не замечает этих особенностей в деятельности мальчика.

Эти особенности становятся более заметными при сравнении с деятельностью детей, которых отличает высокий уровень развития базовых оснований личности.

*Настя К.* (универсальность ценностное™, антиэгоцентрическое и разно-  
стороннее восприятие другого, высокий уровень развития способности «быть



собой и другим», высшие показатели преодоления ограниченности привычных представлений).

Сразу воспроизводит требования инструкции, апеллируя при этом к желанию малышей, т. е. к другому. Свои намерения выстраивает во временной последовательности, ориентируясь при этом на справедливость: «...сначала сделаю одну для маленькой девочки и одну для большой, а потом для мальчиков такие же». Принятых намерений придерживается в течение всей работы. Работу выполняет своим способом. Заготовила полоски для одной вертушки и отложила в сторону со словами: «Это я сделаю для маленькой девочки». Затем заготовила полоски для другой вертушки и лишь после этого собрала вертушки. Затем начала осуществление своих намерений в отношении малышей-мальчиков.

Разрезая лист бумаги на полоски, Настя руководствуется своим замыслом, а не длиной нового листа или оставшегося куска бумаги. В то же время она экономит бумагу. Выполняя действия, не просто ориентируется на требования к ним, а спрашивает: «Вот такая (вертушка) малышам понравится?» Для ее деятельности характерно варьирование и совершенствование способов, при этом происходят накапливание и учет опыта. Постоянно меняются и совершенствуются не только операции, постепенно выстраивается способ, как делать удобнее и экономнее, улучшается качество вертушек, ускоряется процесс их изготовления. Самой девочкой ужесточаются требования к красоте игрушки, она старается делать все более красивые, и такие у нее действительно получаются. Мотивом к ужесточению требований выступает: «Я хочу, чтобы у малышей были очень красивые игрушки на елке, им тогда будет весело». При предложении закончить работу и пойти гулять девочка говорит, что хочет сделать еще вертушки. На вопрос взрослого, хочет ли она гулять, отвечает, что хочет. Когда же ее просят объяснить, почему же она тогда хочет делать еще вертушки, сообщает: «Потому, что не всем малышам достанется, и потом мне это интересно делать». Свой интерес Настя обосновывает так: «Хочу обрадовать малышей, и потому, что интересно придумывать, чтобы получше, покрасивее сделать».

Девочка работает долго и все время с увлечением, оживленно, психологического «насыщения» так и не наступает. Она демонстрирует творческое отношение к этой предметно-продуктивной деятельности (сделала 11 вертушек—действительно очень красивых). Думаем, что комментарии здесь излишни.

Итак, при универсальности пенистности, высоком уровне развития сознания, способности «быть собой и другим» и других базовых оснований личности дети не просто показывают более высокие результаты предметно-продуктивной (т. е. *трудовой*) деятельности, они обнаруживают *качественно иные* особенности ее выполнения по сравнению с остальными детьми. В частности, заинтересованное выполнение порученного дела, сформированность общей структуры

деятельности сочетаются со свободным отношением к нормативности (могут сразу делать вертушку, могут заготавливать полоски для задуманных нескольких вертушек и т. д.). Процесс деятельности характеризуется высоким уровнем осознания всех ее сторон, учитывается *связь деятельности со сферой отношений с другими людьми*. Как видим, и в трудовой деятельности эти дети максимально реализуют все особенности своей личности.

Полученные данные позволяют утверждать, что выполнение деятельности, трудовой в том числе, в целом обусловлено)

118

особенностями развития личности детей, и в 6-летнем возрасте эта зависимость проявляется самым непосредственным образом. Деятельность здесь и сама выступает как определенная особенность личности. Оказалось, *достижение высших (для данного возраста) уровней развития базовых оснований личности является условием достижения и наиболее высоких уровней деятельности*.

### **Причины произвольности деятельности**

1. У большинства детей 6 лет продуктивная деятельность не сформирована.
2. В становлении общей структуры деятельности можно прежде всего выделить замкнутость этой структуры на процесс выполнения. И хотя многие дети данного возраста перед началом деятельности выделяют конечный продукт, но он не является регулирующим компонентом и не связан с другими регулирующими факторами. Направленность деятельности ребенка на конечный продукт чисто внешняя, чаще всего формальная, что обусловлено тем, что дети, принимая нормативные требования к осуществлению деятельности, не конкретизируют их применительно к операциям или получаемому результату.

В структуре реальной деятельности ребенка, наряду с ситуативностью, регулирующим компонентом у значительного числа детей данного возраста являются операции (ситуативность—у 24,4% всех обследованных детей, операции—у 39%).

Гипотетически этот факт можно объяснить тем, что операция, а точнее делание, поскольку нет направленности на конечный продукт и не учитываются нормативные требования, является как бы промежуточным этапом между игрой и деятельностью. С одной стороны, значимость «делания» определяется предъявляемыми к деятельности требованиями (требования взрослых, нормы), с другой стороны, «делание» соответствует игровому способу (либо же способу, оставшемуся от ценностности реально-привычного функционирования).

Переходность форм характерна для значительного числа 6-летних детей.

3. Но подобная нецелостная, не вычлененная из реальной деятельности общая структура не регулирует и не может регулировать весь процесс ее осуществления. Поэтому в самом процессе срабатывают другие механизмы (значимость норм, различные ситуативные факторы, особенности сферы сознания и т. д.). Эти механизмы, будучи не связанными друг с другом,

порождают сложную картину регуляции деятельности, в которой отдельные компоненты не соотносятся между собой, а часто и противоречат друг другу. Вот почему у детей данного воз-

119

раста отсутствует целостная продуктивная деятельность, вот что скрывается за известной ее произвольностью.

Преодоление такого рода произвольности является действительно одной из тех задач, решение которой есть необходимое условие успешности обучения ребенка в школе. Но формирование произвольности деятельности не может осуществляться в отрыве от формирования всех базовых оснований личности. Отметим пока, что высшие уровни произвольности деятельности, в данном случае трудовой, имеют место у детей с универсальностью ценности, с высокими типами отношения «Я — Другой» и с высшим показателем преодоления ограниченности привычных представлений.

Описанные в этой главе особенности деятельности того или иного ребенка проявляются во всех ее видах (трудовой, учебной и т. п.), т. е. эти особенности деятельности уже в данном возрасте носят обобщенный характер (более подробно см.:

Опыт системного исследования..., 1975, ч. III; Н. И. Непомнящая, 1983, 1985; Л. П. Бондаренко, 1972; С. Н. Рубцова, 1985).

В целом можно сказать, что в деятельности 6-летних детей, в сущности, проецируются все аспекты их личности, а вместе с тем деятельность сама есть одна из важнейших сфер реализации личности.

## ГЛАВА VII

### **Воспитание в семье как одно из определяющих условий становления типа личности ребенка**

Иное упало на добрую землю и принесло плод. *Евангелие*. Мф. 13 8

Без хороших отцов нет хорошего воспитания, несмотря на все школы, институты и пансионы. *Н. М. Карамзин*

Специальное изучение этого вопроса удивило нас однозначностью связи между определенными особенностями условий жизни и воспитания в семье (при их вариативности, разумеется) и типом личности ребенка. В данной главе мы проиллюстрируем эту связь на примере особенностей воспитания в семье детей, относящихся к двум противоположным типам личности, а именно характеризующихся самыми низкими и, наоборот, самыми высокими показателями развития базовых оснований личности.

В первую группу вошли дети с ценностью реально-привычного функционирования, самыми низкими типами отношения «Я—другой», преодоления ограниченности привычных представлений, сознания и деятельности.

Семьи, в которых воспитываются эти дети, характеризовались следующими общими особенностями. Одной из ведущих ценностей в семье здесь очень часто считаются материальное благополучие, налаженный быт. Эти ценности в основном определяют поведение членов семьи, стиль жизни, об этом чаще всего ведутся разговоры, эмоции и переживания также обычно связаны с этими ценностями. Хотя функции членов семьи распределены и в разных семьях по-

разному, но в целом материальная, реально-практическая, бытовая сторона жизни является спланированным семейным стержнем, вокруг которого формируются общие интересы. Даже если у ребенка есть свои четко заданные обязанности (чаще всего они связаны с помощью по хозяйству — убирать, мыть посуду и т. п.), он включен в регламентированную и ограниченную определенным набором ситуаций жизнь семьи. Эти ситуации обычно связаны с бытом, значимы либо для всей семьи, либо для определенных, близких ребенку лиц (мамы, бабушки). В семье, как правило, господствует культ вещных, практических, а не личностных отношений. Поэтому и ребенка, его достижения (даже в занятиях) оценивают с точки зрения не столько его личности, сколько достигнутого результата. Все это приводит к тому, что дети не выделяют себя из привычных синкретически целостных ситуаций, не осознают или недостаточно осознают себя через отношение к определенному содержанию. Очень часто имеют место отрицательные оценки ребенка и строгие наказания. Ограниченность личностной культуры, замкнутость на круг интересов своей семьи приводят к тому, что у детей складываются низкие типы отношения к другим («Я—Другой»). Ограниченная набором определенных реальных ситуаций жизнь семьи (причем очень часто этот набор, эта ограниченность даже специально блюдётся) обедняет внутренний мир ее членов, делает его замкнутым, конечным. Подобные условия жизни порождают и определенный тип ценности, в большинстве случаев реально-привычного функционирования, и особенности отношения «Я — другой». Характер общения с ребенком в семье обуславливает низкие уровни сознания, преодоления ограниченно-привычных представлений, такие особенности деятельности, как инертность, «погружение» в ситуацию, трудности рефлексии. В таких семьях от детей редко требуют самостоятельной, продуктивной деятельности, чаще их заставляют помогать в привычных домашних делах, их не побуждают к осознанию своей деятельности, поскольку для взрослого важнее, чтобы ребенок сделал, а не осознал, понял, не поощряют их личностных качеств, в крайнем случае хвалят за результат.

Преобладание со стороны близких отрицательных оценок,

**120**

**121**

накапливающийся опыт неудач не только в занятиях, но и в отношениях с другими приводят к тому, что у многих детей данной группы отсутствует самостоятельность, они неуверены в себе, часто испытывают страх, проявляют негативизм, конфликтность, неадекватное восприятие поведения и отношения к себе со стороны других детей.

Прямо противоположной предстает картина воспитания в семье детей второй группы (но такие дети, к сожалению, составляют меньшинство). В эту группу вошли дети с универсальностью ценностности, с самыми высокими типами отношения «Я — другой», с высоким уровнем развития способности «быть собой и другим», с высшим показателем преодоления ограниченности представлений о мире и о себе, развития сознания и деятельности.

Опишем кратко некоторые особенности воспитания в семье одного ребенка из этой группы, уже знакомой нам девочки Насти К. Состав семьи: мать врач, отец военный, сестра Насти на 16 лет ее старше—студентка и бабушка. Все члены семьи увлечены своими профессиональными занятиями (как видим, самыми разными) и всегда говорят о них дома. Настя, по словам матери (что подтверждается и нашими наблюдениями), «не является центром, а выступает на равных со всеми». Содержание и формы общения с девочкой членов семьи и многочисленных друзей дома весьма разнообразны. Как отмечает мать: «Каждый с ней общается по-своему, но все относятся как к равной себе». Такое общение, по-видимому, и стало одним из решающих условий формирования универсальности ценностности. Настя воочию видит, сколь эмоционально значимы для окружающих ее людей разные сферы жизни. Девочка сопереживает другим, а те общаются с ней как с равной. В этом общении происходит и выделение собственного «Я», и осознание себя по отношению к этим разным сферам жизни, т. е. формируются соответствующие типы ценностности.

Круг интересов семьи отличает крайнее разнообразие. Отношения в семье пронизаны вниманием и заботой не только о родных, но и о друзьях дома, просто знакомых, пациентах матери и т. д. Эти отношения вместе с общением с Настей на равных, с представленностью в быте семьи различных типов ценностности и обусловили формирование высшего типа отношения к другим. Другой человек выступает для Насти в его самостоятельной значимости, в универсальности в смысле как ценностного содержания другого, так и разнообразия отношения с разными другими. По словам матери, девочка «с разными людьми находит общий язык, со всеми ей интересно». Кроме того, Настя при необходимости ищет способы соотнесения своих интересов и интересов, нужд другого. Мать так говорит об этом: «Всегда считается с тем, что нужно другим, но ей очень важно

122

сохранить свое. Поэтому найдет такой вариант, чтобы и другим было хорошо, и свое сохранить».

Бабушка еще маленькой Насте рассказывала много сказок. И в 6 лет девочка очень любит сказки. С ней дома много играли. Причем сознательно время от времени меняли игры, а также и игрушки, «чтобы не фиксировалась на одном» (как говорит мать). В 6 лет Настя также очень любит играть, игры разнообразны, и она сама придумывает новые.

Особо обращает на себя внимание открытость дома людям, разным интересам, разнообразным и новым делам и т. д. В то же время существуют семейные традиции. Например, на Новый год устраиваются праздники, представления, к которым каждому нужно придумать что-нибудь свое. Выпускается домашняя газета, в которой каждый принимает участие, придумывая что-нибудь интересное. Видимо, не нужно доказывать связь образа жизни этой семьи с такой характерной особенностью Насти, как ее стремление к интересному (во всех областях), новому, совершенствованию, творческое отношению к любому делу. Своеобразно проводятся дома занятия с Настей. Обычно занимается с ней отец. Он объясняет, показывает, учит ее чему-то новому. Затем они играют в школу. Сначала отец—учитель, а ученики — Настя и куклы, потом Настя становится учительницей и учит своих учеников, предъявляя им те требования, которые ставились до этого отцом, а часто добавляя и свои. Отец отмечает: «Когда я начал так заниматься, Настя стала быстро и очень хорошо учиться и читать, и писать, и считать, и вообще всякому новому делу... И как-то глубже обдумывать все» (напомним, что у Насти высшие показатели развития сознания).

При столь творческом стиле жизни семьи четко выражено ответственное отношение к любому делу. При этом у каждого члена семьи не вызывает сомнения, что сделать хорошо — это интересно, но еще интереснее — придумать, как сделать лучше. Нетрудно видеть, как пронизывающие жизнь семьи дух совершенствования, творческого отношения к тому, что делаешь, стремление делать для других отражаются в особенностях деятельности Насти (см. главу V).

Семьи других детей, относящихся к этой группе, также отличают открытость разным интересам, делам, людям, разнообразие форм и содержания общения с ребенком, внимание к другим людям, забота о них, ответственное и личностное отношение к разным видам деятельности и оценка через такое отношение личности ребенка, всяческое поощрение любви к играм.

Опишем также некоторые особенности воспитания в семье детей, относящихся к другим типам личности.

Для семей детей с преобладанием ценности отношений с другими характерны повышенная эмоциональность в отношении взрослых к ребенку, неадекватные (успехам или провинно-

стям ребенка) поощрения и наказания. Часто ребенка ругают, наказывают за незначительный проступок, а бывает и «по ошибке», и, наоборот, положительно оценивают его безотносительно к действительным успехам. Повышенная чувствительность ребенка к отношениям с другими нередко наблюдается в семьях, в которых преобладает нервный, беспокойный климат, часты разлады между членами семьи. Дети болезненно переживают конфликты между близкими, сфера отношений с другими становится для них особо значимой. Все это приводит к тому, что ребенок стремится получить одобрение, положительную оценку своей личности либо ни за что, либо за малые успехи, а нередко прибегает для этого (или чтобы избежать наказания) к неправде, хитрости. Нередко такой ребенок склонен к «ячеству», хвастовству, зависти, ябедничеству и т. п.

При преобладании положительных, не связанных с действительными достижениями ребенка оценок, когда тот растет в атмосфере обволакивающей любви, нередко становясь центром жизни семьи, ценностность отношений с другими также оказывается преобладающей, часто единственной. При этом возможны две крайние формы проявления: стремление получить положительную оценку своей личности безотносительно к собственным достижениям, болезненная реакция на неудачи и отсутствие положительной оценки (встречается чаще) и, напротив, некоторое равнодушие к оценке (со стороны воспитателя, детей и других людей), поскольку «меня и так всегда дома хвалят».

Типичны в этом отношении условия воспитания в семье у Андрея И. (ценностность отношений с другими при значимости норм, альтруистский тип отношения «Я — другой»). В семье, по словам матери, к мальчику относятся на равных. Он вместе со всеми занимается хозяйственными делами, ходит вместе с родителями в походы и т. д. Но при этом взрослые все время задают определенные нормы, которым Андрей должен строго следовать. Как правило, Андрею не поручается сделать что-то самостоятельно, а он лишь принимает участие в общих делах (дома—чаще с мамой, бабушкой, в походах—с отцом). Когда Андрей что-то хочет сделать по-своему, выражает собственные желания, которые почему-либо не нравятся родителям, те (чаще мать) мягко, но настойчиво подводят мальчика к признанию правоты взрослых. Мать так говорит об этом: «Сделает по-своему, а потом я показываю, что он был не прав, и он сам со мной соглашается». Такое поведение близких с очень большой вероятностью могло стать причиной того, что самостоятельная деятельность не стала для мальчика ценностной в отличие от значимости выполнения требований взрослых, норм.

Наконец, в доме поддерживается, особенно со стороны матери, которую мальчик очень любит, атмосфера помощи, сочувствия другим. Андрей действительно много делает по дому, по-



тому что «мама устала, надо ей помочь». Любит и жалеет животных, успокаивает и защищает маленьких. В основном получает положительные оценки, особенно часто от бабушки, которая его очень любит. Все это и обусловило становление ценно-стности отношений с другими в сочетании с типом отношения «Я — другой», когда реализация себя связывается с другими и потому возможен отказ от положительной оценки себя в пользу положительной оценки другого.

В семьях, в которых личность оценивается через следование нормам и требованиям, у ребенка формируется ценностность действовать в соответствии с нормами и требованиями. Но поскольку ребенок 6 лет сталкивается с многообразными ситуациями и в это время интенсивно развивается сфера сознания, то правильное следование нормам, требованиям связывается с осознанием соответствующей ситуации. Вот почему указанная ценностность у 6-летнего ребенка нередко принимает форму «действовать в соответствии с пониманием ситуации».

Наконец, перечислим особенности условий жизни в семье детей с ценностностью «делания», например, в семье Максима Х. Дома с мальчиком вообще не занимаются, хотя мать по-своему проявляет любовь к нему (все делает за него, 6-летний мальчик даже не сам одевается, при конфликтах с детьми мать при Максиме ругает других детей, скандалит с их родителями). Мальчик дома ничего не делает, но и дома, и в детском саду беспричинно активен: бегаёт, кричит, дерется, употребляет бранные слова. В течение нескольких месяцев в году Максим живет с бабушкой в деревне. Там он помогает ей, работает на участке, и лишь здесь он действительно чем-то занят и получает за это похвалу. Вот это-то и привело к формированию ценностности делания, но не деятельности, поскольку мальчик выполняет отдельные действия в совместной работе с бабушкой, при отсутствии ценностностей отношений с другими и познавательной деятельности. То, что в семье не проявляется забота о других и мать защищает Максима во всех случаях, даже когда тот неправ, обусловило формирование эгоистической тенденции в отношениях с другими. Приведенный материал, как нам кажется, позволяет сделать вывод, что тип личности существенно обусловлен определенными условиями воспитания в семье, особенностями отношения, общения с ребенком, организации его деятельности, характером оценок близких, стилем жизни семьи и местом, которое в ней занимает ребенок.

## ГЛАВА VIII

### Некоторые задачи и методы воспитания личности детей 6—7 лет

Духа не угашайте.

*Евангелие. 1 Фее. 5 19*

Обучение состоит не в том, чтобы поместить не-| что в другого человека, а в том, чтобы извлечь уже имеющееся.

#### **Сократ**

В результате наших исследований было установлено, что:| 1) базовые основания личности играют решающую роль в психическом развитии ребенка, определяя конкретные свойства его личности, успешность деятельности, обучения и т. д.; 2) в 6—7-летнем возрасте происходит становление определенного типа| личности и ее базовых оснований как обобщенных и устойчивых| образований, сохраняющих свои специфические черты 'и в по-| следующие годы; 3) особенности базовых оснований зависят от| условий воспитания. В настоящее время у большинства детей| преобладают лишь низкие и средние уровни и типы базовых^ оснований личности, хотя высокие, оптимальные для данного возраста типы соответствуют сущностным потребностям и воз-| можностям детей. Эти потребности, к сожалению, не 'реализуются и даже подавляются сложившимися условиями жизни,| воспитания. Полученные данные позволяют утверждать, что на-1 правленное формирование оптимальной системы базовых оснований личности является главной, ведущей целью воспитания 6-летних детей.

Ниже мы попытаемся раскрыть основные принципы, пути методы воспитания, обеспечивающие: 1) достижение детьми! личностно-активного отношения к 'новому, преодоление им! ограниченно-привычных представлений о мире и о себе; 2) раз-| стороннее развитие ценностной сферы, и прежде всего ценностностей сознания, познания, продуктивной деятельности,) личностных отношений; 3) становление таких типов отношения! «Я—другой», при которых преодолеваются эгоистические тен-| денции; 4) формирование произвольности деятельности в ее личностном и операционально-содержательном аспектах. ' Формирование базовых оснований личности происходит во| всех сферах жизни

ребенка, и формирование любого из осно-1 ваний взаимообусловлено, взаимосвязано с формированием! остальных оснований. Но чтобы раскрыть специфику принципов! и 'методов воспитания, мы рассмотрим формирование каждого! из таких оснований как относительно самостоятельный процесс-1

126

#### **Формирование личностно-активного отношения к новому**

Привязанность к привычным, ограниченно-замкнутым представлениям, знаниям, способам, инертность характерна для значительного числа 6-летних детей, особенно с ценностностью реально-привычного функционирования. В разной степени эти трудности прослеживаются у детей с другими типами ценностности. Из полученных данных становится ясно, что включение в жизнь

детей учебной деятельности, нового типа знаний, даже начало обучения в школе сами по себе еще не обеспечивают возможных для данного возраста уровней личностно-активного отношения к новому, а отсутствие такого отношения в большинстве случаев приводит к тому, что присвоение новых знаний, способов крайне затруднено либо носит формальный, личностно-незначимый для детей характер. Это особенно ярко обнаруживается тогда, где 'нужно использовать эти знания, способы' в новых, измененных условиях. В чем же дело? Оказывается, что при обучении и воспитании детей нужно не только опираться на их опыт, но и делать этот опыт более разносторонним, не допуская, чтобы привязанность ребенка к привычному, старому, ограниченно-конечному превратилась в инертность, стереотипность. Результаты наших исследований показывают, что такое удается наиболее успешно, если направленности ребенка на старое, привычное противопоставляется новое, необычное в условиях, когда преодоление ограниченно-привычных представлений о внешнем мире и самом себе становится одним из необходимых средств положительной оценки его личности. В эксперименте для этого использовались особые приемы.

На первом этапе детям описывается ситуация (или ситуации такого типа: «Представьте себе, что есть еще планета вроде нашей Земли» или «Давайте придумаем с вами такую планету, на которой тоже живут люди. Много из того, что там у них есть, похоже на земное, но есть много такого, чего на Земле нет. Как вы думаете, что там может быть другим?») Подобная ситуация конкретизируется взрослым до тех пор, пока не становится понятной и интересной детям. После этого им предлагается придумать название планеты. Естественно, что, описывая незнакомую планету, дети поначалу называют наиболее знакомые предметы, но, побужденные взрослым («Вы можете придумывать об этой планете самое разное», «У них, наверное, более необычно по сравнению с тем, что есть на Земле», «Можете придумать, что из сказочного есть на этой планете» и т. д.), они постепенно приходят ко все более далеким от их привычных представлений, необычным, сказочным описаниям. (Причем некоторые дети не просто воспроизводят содер-

жание из знакомых сказок, а конструируют нечто новое, соединяя разные сказочные элементы ) Более всего такое задание затрудняет детей, склонных к воспроизведению реально-привычного способа. Эти дети нуждаются в особом внимании взрослого. Например, с его помощью они сначала соединяют необычным образом элементы привычных предметов, ситуаций, постепенно объединяя более далекие элементы окружения. При обращении к сказочным сюжетам этих детей приходится специ-ально побуждать, пока они увлекутся и не начнут воспроизводить, а затем соединять элементы из разных сказочных сюжетов. Такого рода занятия или игры проводятся постоянно. При этом оценивается, насколько успешно детям удастся придумать нечто необычное в отношении предметного мира, природы, растений и животных, людей, жизненных ситуаций, которые происходят на ставшей для них значимой незнакомой планете. Естественно, что особо подчеркиваются и оцениваются успехи детей, склонных к воспроизведению привычного. Оказывается, такая склонность начинает расшатываться не только в содержательном, но и в личностном плане. Детей начинает привлекать придумывание (например, им становится особенно интересно решать задачи, измененные по сравнению с образцами). Таким образом, благодаря помощи взрослого, положительной оценке личности ребенка придумывание, построение нового становятся личностно значимыми. Но этого мало. Через некоторое время, когда мы спрашиваем у детей, какими бы они хотели быть — такими, как есть, или немного другими, или совсем другими, например, как те, что живут на незнакомой планете, то ответы детей свидетельствуют об их стремлении к необычному. Одни дети сами, без побуждений взрослого говорят, что хотят, «чтобы у меня глаза были также сзади и я бы видел со всех сторон». Или они отвечают так: «Если бы у меня было четыре руки, я бы все успевала сделать». Наконец, высказываются и такие пожелания: «Я бы хотела быть как волшебница: что задумаю, то и исполнится». Другие дети сначала отвечают, что хотели бы быть такими, как есть. В этих случаях взрослый (и даже другие дети) начинает им подсказывать, говоря: «А если бы ты мог все в 100 раз быстрее делать, тогда что бы ты мог?», «А не хотел бы такие глазки иметь, чтобы видеть то, что на другом краю Земли делается?», «Хочешь быть как волшебник: что задумаешь, то и сделаешь?» При разговоре с детьми взрослый часто говорит о других людях, о помощи им, но дети и сами говорят, высказывают пожелания типа: «чтобы всем людям хо- " рошо жилось», «чтобы никогда не было войны», «чтобы люди никогда не болели» или «хотел бы такие руки — дотронуться, и сразу человек выздоровеет» и т. п. Постепенно дети приходили

128

к осознанию собственных возможностей, желаемого **образа «Я»**, происходило расшатывание ценности привычного, ограниченного, но уже в отношении представлений о *себе*<sup>1</sup>. В результате у детей усиливалась личностная значимость поиска нового.

Но оказалось, что экспериментальная ситуация с раскрывающимися в ней возможностями преодоления стереотипности представлений, с одной стороны, и реальные ситуации (деятельность, занятия)—с другой, у многих детей не связаны *либо* связаны чисто формально. Неспособность связать ситуации из разного жизненного опыта довольно типична для детей данного возраста. И тогда оказался необходим следующий этап нашей экспериментальной игры. На этом этапе игровая ситуация еще сильнее включается в жизнь ребенка. Цель состоит в том, чтобы связать значимость поиска нового, можно сказать, творческие способности, возникающие в экспериментальной ситуации, с ситуациями из жизни ребенка.

Мы не имеем возможности описать все процедуры этого этапа.

Проиллюстрируем лишь некоторые. Используются необычные качества людей, живущих на незнакомой планете. Эти качества придумываются самими детьми или подсказываются взрослым. Например, во время уборки или занятий по труду детям говорится, что у инопланетян 4 руки, поэтому они все быстро и хорошо делают. У нас две руки. Но попробуйте, может быть, если постараться, то можно делать так же быстро и хорошо, как инопланетяне. Более важной представляется ситуация, когда предполагается, что инопланетяне не умеют все быстро и правильно делать. А если бы они научились, то сделали бы многое такое, что у них нет, а на Земле есть. Детям предлагается придумать, как сделать побыстрее и хорошо, чтобы затем передать инопланетянам то, как мы придумали, и они тоже станут делать, как мы. Слово «придумать» теперь особенно нравится детям, оно для них лично значимо, стимулирует делать все правильно, согласно требованиям полученного задания и очень хорошо.

Аналогичная ситуация разыгрывается и на других занятиях. Например, сообщается, что инопланетяне не умеют писать, что у них нет книг, что они не знают букв, не умеют считать, что они не знают, как писать красиво (дети говорят про это, что у них каракули какие-то), что они читают очень медленно и не знают, как можно быстро читать. Затем детей спрашивают, не хотят ли они помочь инопланетянам. Обычно дети все без исключения с радостью соглашаются. Взрослый просит детей написать красиво буквы (хорошо прочитать и т. п.), чтобы мож-

' Такая постепенность (от демонстрации своих возможностей, близких опыту ребенка, ко все более отдаленным от этого опыта) особенно необходима для детей с ценностью реально-привычного функционирования

но было показать и рассказать об этом инопланетянам, научив их делать так же. Подобная «игровая ситуация», становясь все более значимой, разнообразной, включается (часто по инициативе самих детей) в самые разные реальные дела и занятия. По нашей просьбе после соответствующего инструктажа ее использовали воспитатели и родители. Игра буквально стала частью жизни детей. И результат превзошел даже наши ожидания. Инертность, стереотипность, косная привязанность к старому и привычному, напряженное отношение к новым ситуациям, знаниям, задачам, как -правило, теперь ни у одного ребенка не проявлялись. Напротив, новое дети встречали с радостью и интересом. Надо сказать, что к экспериментальной игре одни дети с самого начала, а другие через некоторое время проявляли исключительный интерес. Включение игры в процедуру занятий всегда вызывало оживление, дети становились все более самостоятельными. Пожалуй, ни в чем более (ни в экспериментах, ни в деятельности, ни на занятиях, ни даже в других играх) мы не наблюдали такого преобразования детей. Их дела, будучи вписанными в эту игру, явно доставляли им удовольствие, радость, желание продолжить столь привлекательное для них занятие. И это не случайно. Игровая форма при включении необычных, сказочных, фантастических элементов соответствует специфическим возможностям и потребностям детей 6 лет, у которых игра сочетается со стремлением выйти за пределы заданных, привычных, обычных ситуаций, что проявляется в любви детей к сказкам, в стремлении фантазировать и т. д. Последнее, к сожалению, под влиянием превратного представления взрослых нередко у детей сводится к минимуму. По сути, взрослые пытаются притушить, преодолеть фантазирование детей, свойственную им потребность в преодолении обычного, их «неконечность» (это, как мы видим, им удается) под предлогом подготовки ребенка к настоящей, серьезной жизни, прежде всего учебной деятельности. На самом же деле происходит чрезвычайное ограничение действительных и специфических для данного возраста возможностей ребенка, а тем самым закладываются серьезные трудности для его обучения и воспитания. Задача состоит в том, чтобы максимально развить возможности и способности 6-летних детей, которые проявляются в играх, в работе со сказочным содержанием и т. д., связав их с успешным осуществлением серьезной деятельности: учебной, трудовой и т. д.

### **Формирование ценности и отношения «Я — другой»**

1. *Общие принципы формирования ценности.* Следует постоянно помнить, что в ценности мы имеем дело со взаимосвязью, взаимообусловленностью двух аспектов. Первый— это осознание, овладение определенным содержанием, второй— это осознание себя в системе отношений с другими людьми через овладение (и осознание) соответствующими ценностями-ми. Вот почему процесс формирования ценности определенной сферы жизнедеятельности ребенка неотделим от процесса утверждения себя, становления отношения «Я— другой».

Приведенные в этой книге данные свидетельствуют об определенных трудностях, возникающих в том случае, когда «Я» выделяется и утверждается ребенком лишь в связи с успехами в собственной деятельности. Такой путь формирования «Я», его содержания, его осознания является основной причиной порождения эгоистической личности: «Я осознаю себя, осознаю свою личность лишь в связи с собственными достижениями в той или иной сфере жизнедеятельности».

Формированию нравственных отношений посвящено немало работ. Достаточно проведено исследований и по формированию таких отношений у детей дошкольного возраста. Есть интересные находки в педагогической практике. И тем не менее, по последним данным, эгоистические тенденции преобладают у детей 6 лет. При нашем обследовании эти тенденции не были выявлены лишь у 2 детей из группы в детском саду.

Проведенный нами анализ, в частности, типов отношения «Я—другой» и их взаимосвязи с ценностностью (см. главу III) заставляет сделать следующий вывод. Отношение к другому не должно воспитываться параллельно, вне зависимости от становления «Я», а значит, и ценностности. Такой параллелизм неизбежно порождает эгоистическую направленность, формируя «Я» как связанное только с собственными достижениями. Когда такое весьма стойкое «Я» воспитатели пытаются совместить с более высокими типами отношения к людям, то часто это оказывается трудно, а порой и невозможно осуществить. Поэтому мы считаем, что становление ценностности, «Я» ребенка, его осознание себя должны формироваться не только в связи с его собственными достижениями в той или иной сфере, но и одновременно в связи с определенными формами отношения к другим людям (напомним, что оптимальные формы предполагают отношение к другому в его самостоятельной значимости, восприятие другого человека в разнообразии свойств, учет интересов другого, способность соотносить желания, ценностности и т. д. свои и другого человека, умение сопереживать, стремление помочь другому).

130

б\*

131

Итак, осознание «Я» и особенно ценностного «Я» должно уже включать определенные формы отношения к другому. Такое «Я», по сути дела, является простейшей, но сущностной основой формирования *конкретных* форм нравственности.

Приведенные соображения заставляют пересмотреть и содержание «Я» при формировании ценности. Выделение; утверждение «Я» ребенка, оценка его как личности должны осуществляться на основе не только достижений в соответствующей сфере деятельности, но и реализации ребенком отношения к другому (помощь, сопереживание и т. д.). Формирование ценности как осознания себя в связи со значимой сферой жизни предполагает в таком случае оценку личности ребенка не только через его достижения, но и через отношение к другим людям (внимание, сопереживание, помощь и т. п.). Поэтому следует дополнить определение личности как связанной не только с содержательно опосредованным осознанием себя в системе человеческих отношений, но и с активным построением таких отношений. Личность в этом случае понимается как активный субъект, не только максимально реализующий свое «Я» в системе отношений людей, но и придающий этим отношениям высшую, специфически человеческую форму.

2. *Общая характеристика методов* '. В процессе формирования ценности мы выделяем: 1) объективную сторону—осознание определенной области действительности, соответствующего ей содержания; 2) субъективную сторону—осознание своего «Я» через отношение к данной области действительности.

Осознание ребенком соответствующего ценности *содержания* предполагает овладение соответствующими способами деятельности. Например, при становлении ценности познавательной сферы необходимо формировать направленность деятельности на получение знания. Иными словами, ребенка должны привлекать как *новые* знания, так и *процесс* их получения. При направленности деятельности не на получение знания, а на учебу начинается увлечение (т. е. ребенком выделяются и осознаются) внешними, формальными атрибутами учебы—погоня за хорошими отметками, самоутверждение через успехи в учении. Если же учебная деятельность направлена на получение знания, то ребенком выделяются и осознаются роль образца, точность воспроизведения операций, важность контроля и самооценки и др. При формировании ценности деятельностной сферы необходимо, чтобы для ребенка стало значимым получение такого продукта, конечного результата, который соответствовал бы заданным требованиям, соотносению с резуль-

' Данные методы были разработаны В. В. Барцалкиной, С. Н. Рубцовой, О. Н. Пахомовой, Т. Н. Овчинниковой в исследованиях, направленных на формирование разных типов ценности.



татом других компонентов деятельности (мотива, объекта или материала, действий и отдельных операций). Возможный у 6-летних детей оптимальный уровень произвольной продуктивной деятельности достаточно динамичен. В зависимости от задачи, ситуации, материала, вида действий ребенок может сосредоточиться на любом из компонентов деятельности и в соответствии с ним ее строить. Важно при этом, чтобы осознание, овладение ребенком определенным содержанием были окрашены положительным эмоциональным тоном. Ребенку должна быть интересна не только выполняемая деятельность, но и в связи с этой деятельностью отношение к другим людям.

Формированию субъективной стороны ценностности, выделению и осознанию ребенком *себя как* по отношению к определенному содержанию, так и по отношению к другим людям соответствуют следующие методы:

Л. Ознакомление детей с идеалом — носителем качеств, соответствующих данной ценностности, и постепенное углубление и пробуждение у них желания «быть таким, как...», т. е. идентификации с данным идеалом. В качестве идеала можно использовать наиболее привлекательных для детей (по книгам, фильмам и т. п.) персонажей, героев. Скажем, при формировании нравственно-этических качеств хорошо «работал» образ Буратино (см.: С. Г. Якобсон, 1984). Когда взрослый раскрывает характер персонажа из знакомой ребятам сказки, объясняя, почему ему свойственны доброта, справедливость, забота о других, стремление всем помочь, посочувствовать, когда взрослый разыгрывает вместе с детьми разные ситуации, в которых выбранный персонаж (Буратино либо другой герой) проявляет данные качества, у детей возникает желание быть похожим на сказочного героя, быть таким, как он.

Заметим, что ценностность отношения «Я—другой» должна постоянно акцентироваться взрослым во всех жизненных ситуациях детей. Любой повод нужно использовать, чтобы постепенно учить понимать другого (причем в разных ситуациях, в разных качествах и нуждах другого), вызывая у ребенка сопереживание, стремление быть полезным (сделать что-то для другого, помочь, успокоить, выручить). Кроме того, ребенок должен научиться соотносить себя и другого, свои интересы, желания с интересами и желаниями других (см. главу III).

При формировании ценностности сферы сознания, в частности познавательной деятельности, мы, например, использовали образ Знайки, также знакомого многим детям по книге Н. Носова. Взрослый рассказывает о том, какой Знайка умный, как он много знает. Но Знайка не просто все запоминает, а любит сам придумать, порешать разные задачки, он старается многому научиться. Затем взрослый придумывает с детьми разные ситуации, в которых проявляются личностные качества Знайки.

При формировании ценности продуктивной деятельности героем выступал Самоделкин. Отмечалось его умение мастерить, любую работу делать хорошо, доводить ее до конца. В рассказах детей и в разыгрываемых ситуациях акцентируются такие качества Самоделкина, как старательность, трудолюбие, внимательность в работе, умение выполнить любое действие, чтобы сделать нужную вещь, стремление делать все так чтобы получилось хорошо. Кроме того, обращалось внимание! детей на волевые качества героя. Например, отмечалось, что если Самоделкин что-то захочет сделать, то обязательно делает задуманное, ему ничто не может помешать. Заметим попутно, наши исследования показали, что основой воли, определяющим качеством волевого человека является значимость для индивида самооценки, передаваемой примерно такими словами: «Я волевой человек», «Я добиваюсь того, чего хочу, могу преодолевать любые препятствия».

Тот или иной идеал обыгрывается всегда с участием детей и в воображаемых, и в реальных ситуациях (на занятиях, в играх и т. д.).

*Б.* Оценка ребенка (причем не только его действий, полученных им результатов, но и его личности) в связи с успехами в данной области деятельности и реализацией при этом отношения к другим. Поскольку необходима *положительная* оценка, то организация процесса формирования предполагает *последовательное продвижение от простых к более сложным задачам*, помощь, подсказку взрослого. Особое внимание при этом уделяется слабым детям. Формы оценки: «Ты молодец, потому что сделал правильно то-то», «Ты уже становишься почти как... (называется идеал)». При оценке нельзя упускать возможность похвалить ребенка за внимание к другому: «Петя, ты умница, потому что и сам правильно решил задачу, и помог... (называется имя ребенка)». Чтобы дети начали осознавать свое продвижение в осваиваемой деятельности, необходимо при оценке соотносить прошлые, настоящие и будущие успехи: «Сегодня ты правильно решил (сделал) то-то, а в следующий раз ты справишься с еще более трудным делом (задачей) и станешь скоро как... (называется идеал)».

При формировании ценности следует избегать отрицательных оценок ребенка. При неудачах взрослый говорит, например: «Ничего страшного, это действительно трудно. Ты еще этого не знал (не умел и т. п.). Но я уверен (а), что ты обязательно научишься». Необходимо также тактично пресекать насмешки, отрицательные оценки ребенка другими детьми. Для этого можно воспользоваться такими суждениями: «Ничего особенного. Это всегда так бывает. У кого-то лучше получается одно, у кого-то другое». При возможности следует напомнить детям, что хорошо получается у ребенка, которого они осудили

или над которым насмешничали, побудить их помочь товарищу научиться делать то, что у него не получается. Здесь можно обратиться к авторитету идеала: «Вот Буратино сразу бы понял, что если у друга сегодня не получается,

то завтра получится, и помог бы ему».

Вообще, надо постоянно культивировать положительное отношение к другим людям. В рассказах для детей, сказках, фильмах часто противопоставляются положительные и отрицательные герои. Конечно, отрицательные образы (хочется сказать—образцы), по-видимому (хотя мы не уверены, что это так), помогают ребенку лучше понять, увидеть, как не надо, что значит «плохо». Кстати, обратим внимание, что у Маяковского, раскрывающего ребенку, «что такое хорошо и что такое плохо» через простое противопоставление поступков и событий, отсутствует отрицательный персонаж. Поэт прибегает к условной форме: если мальчик поступил так-то, то это хорошо, а если он поступил по-другому, то это плохо.

Итак, нужно стремиться к тому, чтобы ребенок учился воспринимать другого человека в разнообразии его качеств, как самооценку, т. е. антиэгоцентрично, при положительной направленности отношения к другому. Например, если ребенок сердится на своего сверстника, взрослому следует указать на положительные качества этого сверстника и по возможности оправдать или объяснить причины его неправильного поведения, раскрыть, что «на самом деле он хороший». Конечно, в мире существует добро и зло и человек должен уметь отличать одно от другого. Однако чем сильнее человек фиксируется на зле, чем больше он его видит в других людях, тем заметнее растут сила зла, масштаб зла в мире и в самом человеке. И тем менее он счастлив.

При успехах в какой-то из трех ценностных сфер, успехах, сочетающихся с развитием отношения «Я—другой», ребенок включается в *группу*, которой присвоено имя соответствующего идеала. Такое включение сопровождается вручением ребенку значка с изображением идеального персонажа (или того или иного его символа). В дальнейшем ребенок, включенный в такую группу, оценивается с точки зрения принадлежности к ней. Желанной целью для ребенка должна стать принадлежность ко всем трем группам, соответствующим трем основным ценностным сферам. Такое достижение особо отмечается, фиксируется тот факт, что ребенок стал обладателем всех трех значков. Хотим еще раз обратить внимание на следующую принципиальную особенность процесса становления ценности. Формирование содержательно-операциональной («объективной») стороны ценности и становление ее субъективно-личностного аспекта (выделение и осознание себя, своего «Я») взаимопосредованы и осуществляются одновременно. Так, уже

образ идеального героя вводится на основе и в условиях тех деятельностей, которые знакомы детям, с которыми они имеют дело. Вместе с тем, когда идеал достаточно проработан, принят детьми в качестве такового, он начинает использоваться при овладении содержанием и способами деятельности, которые соответствуют данной ценностной сфере.

### **Методы формирования произвольной продуктивной деятельности**

Ниже мы кратко опишем путь, который по сравнению со многими другими, предлагавшимися разными исследователями, в том числе и нами, оказался наиболее эффективным. Эффективность учитывалась по таким параметрам, как результативность, обобщенность, осознанность, устойчивость, а также время, затрачиваемое на формирование произвольной деятельности. Речь пойдет об операционально-содержательной стороне произвольной продуктивной деятельности, которая отрабатывалась на основе и во взаимосвязи с формированием субъективно-личностной стороны ценности произвольной деятельности (о чем была речь в предыдущем разделе).

Основанием формирующего эксперимента стал учебно-воспитательный процесс, включавший ряд требований к организации и выполнению деятельности ребенком. Ребенок должен был последовательно и осознанно, т. е. в высокой степени произвольно, осуществлять планирование, реализацию, контроль, оценку деятельности. Конкретной целью было формирование обобщенной структуры продуктивных видов деятельности, которое велось по методике, разработанной С. Н. Рубцовой (1983).

При формировании произвольной деятельности учитывалось важнейшее положение Л. С. Выготского о том, что произвольные процессы характеризуются опосредованностью и осознанностью. Из этого положения следует, что ребенку нужно предоставить средства, которые помогут ему строить свою деятельность осознанно, в соответствии с требованиями к ней и собственными намерениями, т. е. помогут осуществлять планирование деятельности, ее реализацию, контроль, получая требуемый продукт, достигая цели. При разработке приемов, помогающих детям успешно выполнить произвольную деятельность, нужно учитывать, что им легче использовать образные, предметные средства, нежели только словесные. Например, для сохранения мотива деятельности и выявления связи мотива с целью полезно время от времени вывешивать картинку с соответствующим изображением (скажем, ребенок преподносит подарок маме; можно просто ограничиться изображением улыба-

136

ющейся женщины или детей, приносящих подарки малышам. и т. п.).

При выполнении конкретной деятельности взрослый выделяет для ребенка следующие ее этапы: 1) продумывание того, что должно получиться, и всех требований к конечному продукту, *определение цели*; 2) *подготовка материала*, необходимого для получения требуемого продукта; 3) *планирование действий*,

которые надо выполнить; 4) *выполнение* действий+получение продукта; 5) *оценка* продукта с точки зрения достижения цели, реализации качеств продукта, заданных целью и мотивом, например тем, что было нужно для других.

При выполнении разных заданий взрослый выделяет для детей эти этапы деятельности, добиваясь правильного словесного воспроизведения самими детьми каждого из этапов. Этапы фиксируются сначала с помощью взрослого кубиком соответствующей формы и цвета. При правильном выполнении всей деятельности получается завершенная фигура—домик. Приведем пример. При определении цели (1-й этап) взрослый говорит: «Что мы должны сделать? Какую вещь? Какой она (называется продукт) должна быть?» От детей требуется воспроизвести все требования к продукту. Взрослый при этом подчеркивает: «Значит, сначала мы всегда должны подумать и запомнить, что надо сделать, какую вещь, какой она должна быть. Когда мы все запомнили, поставим желтый кубик». Выставляется кубик. При подготовке материала (2-й этап) говорится- «Теперь подумаем, что нам надо подготовить, чтобы сделать то-то». Дети отвечают. Взрослый продолжает: «Давайте все это подготовим, принесем. Проверьте, все ли правильно подготовили, чтобы сделать то-то». Называется продукт, наминается, каким требованиям он должен отвечать, а потом детей просят повторить эти требования. Затем взрослый говорит: «Всегда, когда мы все правильно подготовили, будем ставить синий кубик». Синий кубик помещается рядом с желтым. При планировании действий (3-й этап) взрослый говорит: «Теперь подумайте и скажите, что мы должны делать, чтобы получился (называются продукт и требования к нему)». Дети сначала с помощью взрослого, а затем сами перечисляют нужные действия. Взрослый продолжает: «Значит, всегда нужно хорошенько подумать, что нужно делать, чтобы получилось то, что мы хотим (или о чем нас просят). Когда все это мы вспомнили, обдумали, будем ставить зеленый кубик». Зеленый кубик помещается под желтым. При выполнении (4-й этап) взрослый побуждает детей к действию- «Ну, а теперь делайте все, что задумали». Дети выполняют действия (при необходимости с помощью взрослого) и получают продукт. Тогда взрослый говорит- «Когда мы все сделали и получили то, что хотели (или то, что просили малыши, и т. п.), поставим красный кубик. Вот так». Красный кубик помещается под синим. При оценке (5-й этап) говорится: «Ну а когда все сделали, нужно проверить, правильно ли у нас получилось». Дети оценивают продукт с точки зрения соответствия требованиям. Делают они это-сначала с помощью взрослого, а затем сами. Когда оценка закончена, взрослый говорит: «Так, мы все проверили, и если правильно сделали, то поставим треугольный кубик-крышу поверх четырех кубиков. Получился домик». Цвет крыши может быть выбран самими детьми.

С помощью таких средств детьми выделяются и обобщаются основные компоненты продуктивной деятельности, они их осо-



знают, а также начинают (конечно, на первых порах под контролем взрослого) осознанно связывать разные этапы деятельности между собой. Теперь уже ребенком осуществляется последовательная сознательная регуляция всего процесса деятельности. Постепенно становится возможным отказ от моделирующих средств. Дети переходят к речевому контролю за выполнением своей деятельности, сначала проговаривая вслух то, что собираются делать, затем про себя. Однако все это оказывается возможным лишь в контексте личностной направленности на продуктивную деятельность. Не так уж редко встречаются дети, которые усвоили нормативную структуру, но сама деятельность не стала для них действительно значимой. У таких детей выполнение деятельности носит формальный характер, личностные возможности при этом не реализуются.

Задания на формирование продуктивной деятельности следует использовать для формирования нравственных качеств. Например, в процессе выполнения деятельности (в случае, если он справился с ней) ребенку следует напомнить о том, что следует помочь другим: «Какой же ты Самоделкин, если даже помочь другому не можешь?» Таким образом, детям все время напоминают о том, что настоящим Самоделкиным можно стать, только если будешь думать о других и помогать им. Еще раз напомним: формирование «оптимальной системы базовых оснований личности» происходит и возможно лишь при условии непосредственной взаимосвязи и взаимообусловленности всех аспектов этой системы.

Скажем, преодоление ограниченности определенной ценностное<sup>TM</sup>, формирование разносторонности ценностной сферы (ее универсальности), как и воспитание таких форм отношений с людьми, которые предполагают антиэгоцентрическое восприятие другого, в разнообразии, богатстве его качеств, умение сочетать свои интересы, желания с желаниями и интересами другого, возможны лишь на основе и в связи с преодолением привычных, ограниченных, «конечных» представлений о мире и о себе особенно. И наоборот, последнее в свою очередь предполагает (опирается) преодоление ограниченности ценностной сферы, формирование ее разносторонности, преодоление эгоцентрических тенденций в отношении к другим. Такая взаимосвязь, взаимоопосредованность аспектов базовых оснований являются условием воспитания действительно гармонической и целостной личности.

## **1?8**

### **О природе детской игры и ее роли в развитии ребенка**

В данной главе мы рассмотрели основные задачи, принципы и общие характеристики методов направленного формирования базовых оснований личности. Мы говорили о том, что соответствующее воспитание должно осуществляться во всех сферах жизни ребенка (на занятиях, в играх, в разных формах деятельности). Сейчас же мы хотим остановиться на роли и функции игры в этом процессе. Если на вопрос о том, как (т. е. в какой форме) лучше

воспитывать ребенка 6—7 лет, мы ответим примерно так: «Сначала по возможности и максимально в игровых формах», то такой ответ будет звучать, мягко говоря, банально. Поэтому мы считаем необходимым представить здесь в краткой форме наше понимание самой *природы детской игры* и на основе этого ее роли, функции в процессе развития.

Здесь нам придется напомнить о том, что человек изначально обладает специфическими потребностями и способностями, которые являются необходимым условием его жизни. Но поскольку основное ее содержание не дано человеку природно, оно должно присваиваться извне. Для этого человек должен обладать способностью к потенциальной универсальности (разносторонности), быть открытым миром («неконечным»), уметь «быть собой и другим», обеспечивая тем самым специфическую связь с другими людьми и осваивая мир прежде всего через эту связь.

Так вот, *игра и является такой формой жизни ребенка, в которой он может реализовать эти сущностные потребности и способности.* Действительно, чем отличается игра от других форм жизнедеятельности (труда, например)? Во-первых, тем, что в ней задействованы все основные сферы жизни: деятельность, процессы сознания, познания и собственно личностные отношения. При этом, в отличие от ценностности реально-привычного функционирования, где все эти сферы жизни никак не выделены, а имеет место нерасчлененная конкретная ситуативная синкретичность, в игре разные типы содержаний дифференцированы и каждое из них выполняет свою функцию. Например, сфера личностных отношений выделяется при распределении ролей, затем вплетаясь в сам процесс игры. Особое место занимает в игре сфера сознания, осознания, познания. На всех этапах игры: ее замысле, планировании, развертывании, реализации—происходит осознание разных типов взаимодействий и взаимоотношений. Игра с ее условностью, замещением, многоплановостью в определенном смысле есть форма экстерииоризации сознания. Наконец, игра—это игровая деятельность.

Таким образом, в игре задействованы разные сферы жизни ребенка. Но в игре эти сферы представлены в некоей незавер-



шенности по сравнению с «серьезностью», обязательностью неигровых требований, норм, способов и т. д. Именно такая незавершенность (условность) и делает возможным сосуществование, сочетание, переплетение разных сфер, которые за пределами игры в той или иной степени разведены. Во-вторых, в игре реализуется в богатейших и разнообразных формах способность «быть собой и другим». В игре всегда присутствует то, что можно описать так: «Я мальчик Петя, и одновременно я тот, кто соответствует данной роли». Наконец, в-третьих, что может быть более «неконечным», открытым, чем игра? Фантазии? Сказки? Они очень близки к игре, но в последней «неконечность» воплощается в реальных действиях. Итак, *в игре реализуются основные сущностные потребности и способности человека*. Вот что характеризует, с нашей точки зрения, природу и специфику детской игры. Вот что лежит в основе и обуславливает столь мощную потребность ребенка в игре. Вот почему игра оказывается столь благоприятной для становления базовых оснований личности. Правда, в игре, как показали исследования (Н. И- Непомнящая, 1978), формируется не столько конкретно-содержательная, сколько абстрактно-обобщенная сторона присвоения нового. Но как раз это работает на развитие обобщенных базовых оснований личности.

С возрастом в силу принятых методов воспитания с их утилитаризмом, узкой предметностью, регламентацией, жесткостью, несвободой сущностные потребности и способности ребенка все больше атрофируются. К концу дошкольного возраста подобная атрофия нередко дает о себе знать. Школа довершает начатое в дошкольном воспитании. Сохранить, а тем более развить такие потребности и способности удастся немногим, и то благодаря особым условиям жизни ребенка, особенно в семье (см. главу VII).

Возвращаясь к вопросу об условиях развития и воспитания личности ребенка, формирования ее базовых оснований, коснемся следующей проблемы. Как обеспечить перенос того, что приобретено при игре, в «серьезную жизнь»? Известно, что данному вопросу посвящено огромное количество конкретных исследований. Но при этом, как нам кажется, многие авторы их сознательно или неосознанно допускают, что хорошо усвоенное в игре почти что само собой переносится в неигровые формы жизни. О том, что это не так, свидетельствует не меньшее число работ. Обычно применяются разные формы игр (настольные, дидактические и т. п.). Но, как оказалось, в большинстве таких форм (в частности, в дидактических играх) как раз утрачивается та сущностная специфика игры, о которой говорилось чуть раньше.

Мы пока знаем одно. Из игры в жизнь переносятся (и то далеко не всегда и лишь частично) как раз абстрактные, об-

140

щие способности. Например, способность к замещению вообще, но не способы и содержание конкретных форм замещения; или

• способность к идентификации, но не идентификации по отношению к

конкретному содержанию или идеалу и т. п. (Н. И. Непомнящая, 1978).

Базовые основания личности также являются обобщенными, в известной степени абстрактными формами фиксации опыта ребенка. Но в то же время они включают определенное содержание, способы, нормы, которые отражают объективную специфику и дифференциацию. В целях освоения последних мы использовали два приема, часто совмещая их.

*Первый.* Постепенный переход от коллективных форм (ребенок—дети, дети—взрослый) игры к индивидуальной. *Второй.* Также постепенный переход от игровых к «серьезным» формам деятельности, отношений и т. д. Вот как это происходило. Вначале формировались соответствующие знания, деятельность, направленность в отношениях «взрослый—дети». Затем были

• организованы группы детей, содержание игры которых соответствовало тому, что отрабатывалось в данный период. На начальных этапах обучения и воспитания 6-летние дети играют в обычные игры, но с переориентированным содержанием. Затем они переходят к так называемой игре как по-настоящему. При этом введение тех или иных внешних требований, конкретизация содержания, норм и т. п. осуществлялись крайне осторожно. В этих играх дети исполняют роль педагога, воспитателя учеников (можно также включить роль заведующей или директора школы, который проверяет работу всех). Ребенок, исполняющий роль педагога, должен следить за правильным выполнением заданий учениками и требовать от них такого выполнения. Что значит правильно выполнить задание, дети частично усваивают на уроке, на занятиях. Взрослый на первых порах и когда требуется помогает детям выполнять функции педагога, исполняя, например, роль директора. Важно, чтобы исполнители ролей менялись, чтобы по возможности все дети исполнили все роли.

И наконец, каждый ребенок играет сам, исполняя разные роли. К такой игре особо важно побуждать слабых детей, помогая им правильно выполнять действия, соответствующие разным ролям. Затем постепенно дети начинают выполнять эти действия и в других ситуациях.

Результаты нашего исследования показали, что при такой последовательности у преобладающего числа детей действительно осуществляется переход от коллективных (взрослый—ребенок, дети—ребенок) и игровых форм к индивидуальным и «серьезным» и удается достигнуть полноценного присвоения соответствующего содержания, в том числе и относящегося к базовым основаниям личности.

Приведенный пример—это лишь один из приемов. Гораздо более существенным нам кажется переход от игровой к «серьезной» форме познания через *творчество* (см.: Н. И. Непомнящая, 19856, 1989, 1990) или, точнее, от игры к творчеству. Этот путь кажется нам естественным по крайней мере по двум причинам. Во-первых, творческая потребность—это то, что непосредственно связывает игру и собственно творческий процесс. Здесь одна форма творчества может естественно перейти в другую. Во-вторых, творчество представляет собой особую форму жизнедеятельности человека, в которой реализуются (или могут быть реализованы) его сущностные потребности и способности: «неконечность» (выхода за пределы привычного, известного), разносторонность и универсальность, способность «быть собой и другим». Учитывая вышесказанное, нам кажется естественной, т. е. отвечающей сущностным потребностям и способностям человека, а потому наиболее эффективной, следующая последовательность форм обучения, воспитания, развития ребенка: игра— творчество. Учебная, познавательная, трудовая деятельности либо включают эти формы, либо являются условием осуществления творчества. Концепция обучения в творческом диалоге разрабатывается В. С. Библером (1975) и его последователями (С. Ю. Курганов, 1989). Соглашаясь с основными положениями данной концепции, мы предпочли бы говорить не о диалогичности, а о полифонизме творчества. По существу, творческий диалог, по Библеру, также предполагает полифонизм. Кроме того, мы считаем, что творческие полифонические формы должны применяться при развитии не только мышления, но и личности ребенка, а учитывая наш подход, и при развитии ее базовых оснований, т. е. при развитии творческой и гармонической личности.

Напомним, что при этом нельзя забывать о задаче нравственного развития, формирования высоких типов отношения ребенка к другим людям.

Направленность результата на других и творческий характер деятельности обуславливают ее личностную значимость.

В нашем исследовании учебно-воспитательный процесс включал постоянную работу с родителями (в том числе и индивидуальную). Психолог и воспитатель проводили беседы с родителями, объясняли и показывали основные принципы и приемы воспитания (в соответствии с вышеописанными). Можно сказать, они обучали этому родителей, указывая, на что особенно нужно обратить внимание в том или ином случае. Как выяснилось, успехи детей в значительной степени зависели от того, насколько родители справлялись с поставленными перед ними воспитательными задачами.

В среднем полученные данные таковы. У детей с ценностно-  
142

стью реально-привычного функционирования в 50% случаев сформировалась ценностность (и соответствующие способы) произвольной продуктивной деятельности, в 32% случаев— ценностность межличностных отношений, в 9%

случаев—сочетались эти два типа ценности, в 9% случаев ценность реально-привычного функционирования преобразовать не удалось— У детей с другими типами ценности формирование ценности и способов произвольной продуктивной деятельности удалось в 9% случаев, сочетание ценности произвольной продуктивной деятельности и личностных отношений—в 21% случаев, ценности произвольной продуктивной деятельности и познания—в 9% случаев, познавательной деятельности и личностных отношений—в 21% случаев, сочетание трех основных типов ценности—в 40% случаев.

Результаты формирования зависели, повторяем, прежде всего от того, в какой мере в семье реализовывались необходимые условия, соответствующие задачам воспитания, и от «силы» исходного типа ценности у ребенка. Влияние последнего и его преодоление также существенно зависели от успешности решения задач воспитания в семье, а кроме того, от стиля общения с детьми воспитателя или педагога. Формированию базовых оснований личности, учету их особенностей у конкретного ребенка, применению соответствующих воспитывающих, диагностических, коррекционных методов необходимо найти место во всех программах обучения и воспитания для детских садов и школ самого разного типа.

### **Вместо заключения**

Завершая книгу, хочу представить некоторые данные лонгитюдного изучения детей и взрослых (всего 127 человек)—начиная с 2—3 лет, с 6 лет до 9—10, до 13—14 и до 17—20 лет. О чем свидетельствуют результаты такого изучения? Основные типы базовых оснований личности, которые стихийно складываются или направленно воспитываются у ребенка в период 6—7 лет, у большинства детей сохраняются в своих специфических особенностях и в дальнейшем, часто вплоть до взрослого возраста. Наиболее устойчивыми являются ценностная сфера и отношение «Я—другой». В ценностной сфере особой устойчивостью обладает ценность реально-привычного функционирования, которая была зафиксирована у более 50% обследованных детей и взрослых.

О серьезных трудностях в психическом развитии личности, обусловленных ценностью реально-привычного функционирования, много говорилось выше. Добавим к этому, что доми-

нирование этой ценностности в группах людей может обуславливать патологичность ее как социального образования. Такого рода группам свойственны истеричность, агрессивность, конф-ликтность, неадекватность реакций на возникающие ситуации. Можно сказать, что преодоление данного типа ценностности, порождаемой общим укладом жизни и воспитания, на сегодня является актуальнейшей задачей.

Что касается других типов ценностности либо их сочетания, то с возрастом происходит изменение в направлении более чистого, приближенного к объективно-нормативному содержанию данного типа. Например, ценностность «делания» 6-летних детей перерастает, хотя и не у всех, в ценностность деятельности, ценностность «действовать в соответствии с осознанием ситуации» в ценностность осознания, понимания, реже—познавательной деятельности.

Сохранность эгоцентрических типов отношения «Я—ДРУГОЙ» наблюдалась у 80% обследованных нами детей и взрослых. Необходимо отметить, что указанная устойчивость у детей 6—7 лет типов ценностности, отношения «Я—другой» (в их простейшей форме) с годами может маскироваться в силу большей или меньшей значимости для индивида нового содержания, норм, способов деятельности и вообще изменения условий его жизни. Хотя при массовом тестировании выявляется динамика типов ценностности (см.: Опыт системного исследования..., 1975;

Методы изучения и диагностики..., 1975), однако лонгитюдное изучение одних и тех же детей позволяет сделать вывод о том, что новая ценностность, как и новые типы отношений «Я—ДРУГОЙ», во многом носит внешний, формально-нормативный характер. В острой, например конфликтной, ситуации, как и в *общей* линии поведения, продолжает господствовать тот тип ценностности и тот тип отношения «Я—другой», которые сформировались в 6—7 лет.

Более значительные изменения происходят в развитии сознания, причем по показателю уровня идеальности. Гораздо меньше эти изменения затрагивают синтезирующую функцию сознания. В деятельностной сфере с возрастом также наблюдается переход к более высоким уровням целевой продуктивной деятельности. Однако и в этих случаях на фоне высокого развития выявляются, особенно в экстремальной ситуации, трудности, которые имели место в 6—7-летнем возрасте, например трудности сочетания абстрактного и конкретного содержания сознания. Таким образом, на фоне возрастных новообразований, изменения содержательного наполнения базовых оснований личности, усложнения и развития их форм сложившиеся в 6—7 лет типы данных оснований продолжают определять другие иерархические уровни психики, личности. Отсюда понятно, почему в разные периоды жизни человек остается самим собой во

**144**

взаимосвязи, единстве своего прошлого, настоящего и будущего.

Что же касается способности к преодолению ограниченно-привычных представлений («неконечности»), то здесь приходится с большим сожалением констатировать, что по сравнению с таковой у детей 6—7 лет в дальнейшем она снижается примерно у 70—75% людей. Таковы плоды принятой системы воспитания!

Если говорить о базовых основаниях личности, которые формировались в процессе специально направленного воспитания (см. главу VIII), то в целом достигнутые их типы сохранились у 60—70% детей и взрослых. Сохранность этих оснований более всего определялась тем, насколько принципы специально направленного воспитания соблюдались в дальнейшем в семье. Важно отметить, что у детей, у которых была сформирована оптимальная система базовых оснований личности, таковая сохранялась в дальнейшем примерно в 70% случаев. При этом универсальность самой системы обуславливала максимальную самореализацию личности во всех сферах жизни, деятельности, отношений с другими людьми, ее гармоническое развитие, стремление к творчеству и самосовершенствованию. Как видим, наиболее устойчивыми оказываются самые низкие и самые высокие типы личности.

Думается, что приведенные в этой книге данные достаточно убедительно доказывают правоту наших основных положений:

выделенные базовые основания личности действительно являются общими, причинными и универсальными по отношению к разным показателям развития психики, личности;

оптимальная система базовых оснований личности представляет собой психологическую форму воплощения сущностных свойств человека (универсальности, «неконечности», способности «быть собой и другим») и поэтому является условием максимальной реализации его возможностей и способностей;

возраст 6—7 лет оказывается решающим в становлении базовых оснований личности и наиболее благоприятным для их направленного формирования; разработанные нами принципы и методы воспитания обеспечивают достижение высоких форм базовых оснований личности и их оптимальной системы у большинства нормальных детей.

К этому добавим лишь, что применение данного подхода дало эффективные результаты и в таких областях, как психокоррекция детей с аутизмом и другими нарушениями психики, психотерапевтическая работа со взрослыми, диагностика и коррекция в некоторых видах профессиональной, управленческой и творческой деятельности, создание психологического климата:

в коллективе и др.

## **Приложение. Методики исследования**

### **I. Методика «Картинки предметные» («КП») на выявление ценностности<sup>1</sup>**

В *первой* части эксперимента ребенку предъявляются по одной 24 картинки с изображением предметов, относящихся к разным сферам жизни. По этим картинкам ребенку предлагается придумать предложение. Во *второй* части эксперимента все картинки разложены перед ребенком и он по своему желанию отбирает от 3 до 5 картинок. По отобранным картинкам ребенок придумывает рассказ, в котором должны фигурировать все изображенные на картинках предметы или люди. Тип ценностности определяется по следующим параметрам: 1) область действительности, фигурирующая в рассказах (быт, игра, учеба, общение, фантазия и т. д.); 2) особенности описания картинки (называние изображенного предмета, его признака или признаков, *его* функции, эмоциональная окрашенность при описании изображений людей и т. д.); 3) характер речи (скудность или богатство словаря, речевых форм); 4) отношение к эксперименту, особенности поведения (удовольствие, оживление, раскованность, заинтересованность или же неудовольствие, скованность, отсутствие интереса вплоть до отказа от выполнения задания). М. Е. Каневской и ее коллегами доказана диагностическая валидность данной методики.

Данные, полученные по методике «КП», сопоставлялись с данными методики на самосознание. Кроме того, определенные параметры ценностности выявлялись и в других экспериментах, включенных в данную систему психологического изучения личности. Использовались также наблюдения за детьми в группе, **на** прогулке, характеристики воспитателей и родителей.

Поскольку в методиках «КП» и на самосознание особенности идеального представления, отображения (т. е. особенности сознания) у детей 6 лет в достаточной степени не выявлялись, был введен' дополнительный вопрос:

•«*Что ты любишь больше?*»:

- 1) увидеть какой-нибудь предмет; что-нибудь делать с ним или подумать о нем, представить, какой он, рассказать о нем другому;
- 2) то же об игрушке;
- 3) то же о книге;
- 4) то же о добром человеке.

Как оказалось, ответы детей и особенно их обоснования достаточно адекватно отображали тот или иной тип ценностности.

### **II. Методика на выявление типа отношения «Я — другой»<sup>2</sup>**

Предварительно по рекомендации воспитательницы отбирались дети из средней группы, с которыми (с каждым в отдельности) репетировали его роль. Ребенку предлагалось сыграть в «военную игру», в которой нужно догадаться, кто из приходящих в экспериментальную комнату детей «шпион», «обманщик» и т. п. (в зависимости от уровня понимания ребенка). Если ребенок хочет взрослым помочь, то ему придется сидеть в уголке на стульчике и делать вид, что он очень расстроен и даже что он плачет. Взрослым

<sup>1</sup> Подробно эта методика описана в: Методы изучения и диагностики..., 1975.

<sup>2</sup> Данная методика предъявляется после исследования ценностности, а также беседы, в которой выясняется, что ребенок больше всего любит, что больше любит делать, что считает самым главным и т. п.

## 146

предлагались условные знаки, например: «Когда я громко начну кашлять» ты закрой ручками лицо и сделай вид, будто ты плачешь». Говорилось также, что это военная тайна и что он не должен никому об этом рассказывать. Дети на удивление удачно справлялись с предложенной ролью. Все испытуемые верили в подлинность описываемой ниже ситуации. Дети этих двух групп в детском саду не общались между собой. Сам эксперимент состоял в следующем.

В экспериментальной комнате сидит, повернувшись к окну, «актер» из средней группы детского сада. На полу в одном конце комнаты разбросаны детали от одного «Строителя», в другом — от второго. На маленьком столике стоит таз с теплой водой, перед ним стульчик, лежат две тряпки.

Когда в комнату входит испытуемый из старшей группы, отмечают следующие особенности его поведения: растерян, смотрит на плачущего ребенка, оглядывается вокруг, равнодушен и т. д. Затем взрослый обращается к испытуемому, говоря, что не смог узнать, почему ребенок-«актер» плачет.

Отмечается реакция испытуемого: предлагает сам узнать, в чем дело, молчит и т. п. Фиксируются любые особенности поведения ребенка-испытуемого. Одни дети при вопросе взрослого: «Как ты думаешь, почему он (а) плачет?» — сразу обращают внимание на беспорядок в экспериментальной комнате, другим приходится подсказывать, прося посмотреть вокруг. Почти все дети обращают внимание на то, что детали «Строителя» не убраны. Затем взрослый подходит к «актеру» и, пошептавшись с ним, говорит: «Вот в чем дело. Оказывается, их группу сегодня будет проверять комиссия. Будут также проверять, чисто ли вымыты игрушки, хорошо ли вытерты и, аккуратно ли уложены в ящики детали «Конструктора», а вот он (а) устал (а) очень и больше ничего не может делать». Все испытуемые при этом предлагают в той или иной форме свою помощь. Различия в словесных формулировках помощи частично свидетельствуют о ее действительной мотивировке. Затем взрослый объясняет, что и как надо делать (мыть, вытирать очень-очень хорошо, чтобы все блестело, а то комиссии не понравится, и аккуратно складывать в ящики).

Испытуемый начинает уборку, а взрослый говорит, что надо мыть и вытирать еще лучше, или какие-то детали просит перемыть. Если испытуемый отказывается или предлагает успокоить ребенка-«актера» своим способом, например покатать на машине (в комнате стоят детские машины), то взрослый апеллирует к ситуации ребенка-«актера» в такой последовательности: 1) а его (ее) оставим?; 2) а тебе его (ее) не жалко?; 3) а тогда его (ее) будут ругать; 4) ему (ей) не разрешат играть с ребятами. На этом этапе эксперимента отмечается, когда испытуемый вновь начинает помогать ребенку-«актеру», как



реагирует на замечания экспериментатора о том, что надо делать лучше, стараться. При отказах испытуемого помогать апелляция к ситуации ребенка-«актера» возобновляется.

Через 10 минут после начала эксперимента взрослый начинает вводить провокационные предложения — от менее значимых к более значимым для данного испытуемого (значимость выявлялась в предыдущих экспериментах и во время наблюдений за поведением ребенка вне экспериментов). Например, взрослый выходит из комнаты, а возвращаясь, говорит: «В группе сейчас тоже убирают, хочешь туда пойти?» При согласии испытуемого идти в группу взрослый напоминает о ситуации ребенка-«актера». При низкой значимости предлагаемого взрослым испытуемый возвращается к работе. Во время эксперимента время от времени необходимо задавать вопросы о том, почему испытуемый хочет это делать или сделал свой выбор. Ответы ребенка очень важны для понимания мотивации его действий. Значимость предлагаемого взрослым усиливается до тех пор, пока не возникает конфликта ситуаций. Если и в этом случае испытуемый предпочитает помощь ребенку-«актеру», взрослым снова усиливаются мотивы для отказа в такой помощи. При отказе испытуемого в помощи другому взрослый усиливает мотивы для продолжения помощи.

Через 15 минут после введения провокационных предложений взрослый на листе бумаги рисует линию и говорит: «Вот сколько времени в нашем распоряжении (проводит рукой от начала до конца линии). Покажи, сколько времени ты будешь помогать, а сколько играть с другими ребятами, заниматься своими делами и т. д.». Нужно, чтобы ребенок понял смысл предлагаемого взрослым обозначения, при этом отмечается, **на** что испытуемый отводит больше времени — на свои дела или на помощь другому. **Во** время объяснения «линии времени» испытуемый обычно отдыхает от уборки.

Примерно через 5 минут после начала этапа с «линией времени» ребенку говорят, что время помогать кончилось. Если испытуемый собирается после этого уйти из экспериментальной комнаты, взрослый продолжает апеллировать к ситуации ребенка-«актера». Если испытуемый соглашается продолжать помогать, то взрослый предлагает наиболее значимое, любимое, ценностное для данного испытуемого. Последнее либо уже известно, либо выясняется в ходе эксперимента при ответе на вопрос: «Что бы ты хотел .сейчас делать?»

Эксперимент на отношении «Я — другой» является и довольно достоверной проверкой наиболее значимого для ребенка содержания, выявленного в эксперименте на ценностность. Это содержание, понятно, у разных испытуемых разное. У одних это отношение других (либо воспитательницы, либо заведующей детским садом, либо детей, домашних), у других — любимое занятие («чинить», «играть», «играть с ребятами», «учить буквы в школе», «заниматься новым интересным делом»).

При предложении наиболее значимого содержания поведение испытуемых кардинально меняется. Сначала предпочитается свое. Одни испытуемые при любых апелляциях к ситуации ребенка-«актера» так и не меняют сделанного предпочтения. Другие начинают искать компромиссные выходы. При проведении эксперимента важно фиксировать, при каком уровне значимости предлагаемого содержания испытуемый выбирает это содержание, при каких апелляциях к ситуации другого он отказывается от своего в пользу другого, как влияет на его поведение (до и вне ценностных ситуаций) отношение к нему разных лиц, что для него оказывается более значимым — отношение к нему или отношение к другому, особенности этого отношения («велела», «будет недовольна», «будет ругать», «не будут играть», «скажут, что ты или ребенок-«актер» плохой» и т. п.). В этом эксперименте, следовательно, выявляется (причем при некоторой градуировке уровня) значимость не только отношения к другому, но и отношения к себе других людей при сопоставлении отношения к себе и отношения к другому.

Для некоторых испытуемых приходится особо подробно разыграть всю ситуацию, чтобы они поняли, что в такого рода ситуации надо делать. У детей с ценностностью общения через некоторое время под благовидным предлогом следует удалить из экспериментальной комнаты ребенка-«актера». Может оказаться, что вне живого, реального общения такие дети прекращают свою

помощь.

Следует обращать внимание в объяснениях испытуемого на то, почему он это делает, насколько значима для него ситуация ребенка-«актера», что побуждает испытуемого к помощи. Важно также фиксировать эмоциональные проявления по отношению к ребенку-«актеру» (от равнодушного, когда на другого испытуемый не обращает внимания, до постоянных взглядов, обращений типа: «Не плачь, ведь я тебе помогу», «Ну чего ты плачешь, тебя не будут ругать», апелляций к взрослому типа: «А он (а) все плачет»).

Наконец, важным показателем являются любые попытки совместить, сочетать при конфликте ситуаций свою ситуацию и ситуацию другого.

•348

### III. Методика на исследование самосознания

Эксперимент проводится в форме свободной, непринужденной беседы взрослого с ребенком. К этому времени у детей возникает достаточно доверительное отношение к экспериментатору, с которым они уже не раз занимались, общались в группе.

Перед началом беседы создается доброжелательная атмосфера, взрослый демонстрирует положительное отношение к любым ответам ребенка, побуждая его этим к искренности. Всякий ответ экспериментатор просит ребенка обосновать, разъяснить, что тот понимает, употребляя те или иные обозначения. Тем самым выясняются причины предпочтений, оценок, трудностей ребенка, характер его отношений с другими. Особенности самосознания в основных сферах жизнедеятельности ребенка выявлялись через сопоставление с соответствующими особенностями поведения детей в реальных ситуациях. Вопросы группировались по основным сферам жизнедеятельности ребенка. Первую группу (А и Б) составили вопросы, относящиеся к ценностной сфере, вторую (В) — вопросы из сферы деятельности, третью (Г) — вопросы из сферы межличностных отношений.

*А. Осознание своих предпочтений, при ответах на общие вопросы:*

1. Что ты больше всего на свете любишь?
2. Что для тебя самое главное?
3. Что ты больше всего любишь делать?
4. Как ты считаешь, ты хороший мальчик (девочка)? Почему?
5. А как считает воспитательница?
6. Другие дети? Почему?

Ответы на вопросы 4—6 и их обоснования выявляют содержание, которое вкладывает ребенок в такое постоянно употребляемое понятие, как «хороший». Кроме того, через различия в ответах на такие вопросы, заданные в общей и более конкретной форме, а затем заданные: а) в прямой, открытой и б) скрытой (косвенной форме), выявлялись особенности оценки себя самим ребенком и представлений о такой оценке другими лицами.

7. Ты себя считаешь умным мальчиком (девочкой)?

Ответы на этот вопрос и их обоснования позволяли раскрыть, что 6-летний ребенок понимает под словом «умный». Например, вкладывает в него типично «дошкольное» содержание (слушается, не дерется и т. д. либо хорошо занимается, все правильно делает, умеет читать и т. д.) как качеств, значимых для подготовки к школе или начала обучения в ней.

Б. *Осознание предпочитаемой сферы, жизнедеятельности*  
{«Неопределенный рассказ»}

Экспериментатор, чтобы создать мотивировку, говорит ребенку: «Ты уже большой, можешь многое делать, много умеешь. Вашей группе хотят поручить сделать разные дела. Но для этого нужно: 1) узнать хорошенько, для кого надо делать, что делать, какие вещи, какими они должны быть; 2) подумать о том, что и как делать, что для этого нужно; 3) затем все это надо как следует сделать; 4) сделав, отнести тем, для кого эти вещи делались».

Ребенок должен повторить рассказ взрослого. Уже при повторении чаще всего ребенок невольно акцентирует наиболее значимые для себя моменты ситуации, представленной в достаточно общей и неопределенной форме. Воспроизводя рассказ, дети могут часто что-то пропустить и добавить то, чего не было, скажем при значимости отношений с другими добавляют:

«Отнести вещи тем, кому делали, и послушать, что те скажут, как их похвалят» и т. п. В таких случаях экспериментатор повторяет свой рассказ до  
14»

тех пор, пока ребенок не начнет воспроизводить его, ничего не пропуская. После этого у ребенка спрашивают: «Что бы ты больше всего из этого хотел делать?» Одни дети хотят делать одно, другие — другое, а некоторые — все. По ответу на такой вопрос можно судить, какая сторона неопределенной ситуации, моделирующей возможную реальную ситуацию, наиболее значима для ребенка. Узнать, для кого делаешь, и отдать — при значимости отношений; делать все, обычно еще добавляются подробности, — при значимости деятельности или «делания»; подумать — при значимости сферы познания, осознания.

При ответе ребенка, что он хочет делать все, экспериментатор варьирует свой рассказ, говоря, что то-то сделают ребята из другой группы. При ответе ребенка, что он будет делать все остальное, в зависимости от его обоснования своего ответа можно говорить о значимости для ребенка всех сфер жизнедеятельности, универсальности его ценности.

*В. Осознание своей деятельности.* Общие вопросы:

1. Что ты любишь больше всего делать? Почему? А что еще ты любишь делать? Почему? И т. д.
2. Что у тебя лучше всего получается?
3. Что у тебя хуже всего получается?

По всем вопросам проводится беседа, выясняется, почему ребенок отвечает именно так, что позволяет выяснить особенности осознания своей деятельности при таких общих вопросах. Конкретные вопросы

Экспериментатор просит ребенка рассказать все, что дети делают дома, в детском саду, в школе. Помогает ему вспомнить разные дела и занятия. После этого взрослый спрашивает, что из перечисленного ребенок любит больше всего (меньше всего), и просит обосновать свой ответ. Взрослый задает также и альтернативные вопросы: «Что ты больше любишь — убирать или дежурить, занятия или играть?» и т. д. Предлагаются альтернативные вопросы, и когда выясняется, почему ребенку нравится делать одно и не нравится делать другое. В ответах ребенка обращается внимание на то, как он обосновывает свое позитивное или негативное отношение. Например, нравится лепка потому, что как хочешь, так и сделаешь; математика — потому, что нужно отвечать как следует; конструирование — потому, что люблю руками делать, а на других занятиях надо думать, это я не люблю; не нравится «Родное слово» потому, что стесняюсь перед всеми ребятами придумывать рассказ.

После такой беседы экспериментатор по очереди называет каждое из занятий, спрашивая ребенка, нравится ли ему этим заниматься. И опять-таки просит обосновать, почему что-то нравится или не нравится. Затем ребенка спрашивают, какие игры он больше любит, почему, какое из домашних дел ему нравится.

В ответах ребенка фиксируется устойчивость предпочтений определенных видов деятельности, выявляются последовательность дел — от наиболее предпочитаемых к наименее, степень осознания предпочтений и их причины,

осознание ребенком своих возможностей, трудностей (т. е. осознание соотношения между «Я» идеальным и «Я» реальным). Полученные в беседе данные сопоставляются с особенностями реальной деятельности, выявленными с помощью наблюдений и анализа поведения ребенка в группе, характеристик воспитателей и родителей и по данным специальных экспериментов (см.: «Приложение», раздел IV).

Г. *Осознание себя и других в отношениях с другими.*

Вопросы о личностных качествах:

1. Как ты считаешь, ты добрый мальчик (девочка)? Почему?

2. Что такое добрый человек?

3. Что такое злой человек?

4. Тебя хвалят? Кто? За что?

150

5. Бывает, что тебя ругают? Кто? Когда? Почему?

6. Кто тебе в группе больше всех нравится?

7. Меньше всех нравится?

8. Кого ты больше всего жалеешь?

9. Если бы ты увидел(а), что мальчик (девочка) плачет, что ты сделал (а) бы?

Что почувствовал (а) бы?

10. Кто у вас в группе самый добрый?

11. Кто у вас в группе самый злой?

12. Есть такой человек, на которого ты хотел (а) бы быть похожим (ей)? Если ребенок понимает этот вопрос как внешнее сходство, то объясняется, что имеется в виду. После этого задаются такие вопросы: а ты такой (ая) же? Чем не такой (ая) же? И т. п.

Все свои ответы ребенок должен обосновать. При этом выясняется осознание им своих личностных качеств и отношения к себе, что понимает ребенок под такими словами, как «добрый» и «злой» и т. п., предпочтение им определенных лиц, сопоставление себя с ними, наличие идеала, осмысливается или нет другой человек, а если осмысливается, то что при этом оказывается значимым, какие личностные качества, например заступиться за друга для ребенка важнее, чем то, что другой не шалит.

После беседы и ответов на вопросы взрослый просит ребенка вообразить ситуации, аналогичные тем, которые имели место реально в эксперименте на отношении «Я — другой». Ребенку напоминает о том, как он помогал малышу убрать и помыть детали «Конструктора». Затем ему говорится: «Если тебя спросят, ты хочешь помочь малышам или...» При этом перечисляются дела в порядке усиления их значимости для ребенка. По значимости при всех различиях предлагаемые дела можно выстроить следующим образом (от менее значимых к более): 1) что-то доделать; предлагается, например, доделать вертушки, дописать палочки и кружочки и т. п.;

2) писать буквы, чтобы в школе успевать; 3) дело, которое ребенок делать не

хочет, но взрослый просит его сделать, говоря, например: «У тебя лучше получается» и т. п.; 4) дело, от которого ребенок отказывается, но •взрослый говорит, что об этом просили воспитательница, один из родителей, дети, тот, на которого ребенок хотел походить (дается в последовательности от более значимого к менее значимому лицу). Наиболее типичные приемы усиления значимости таковы: «Воспитательница будет недовольна, если ты этого не сделаешь», «Петя скажет, что ты плохой мальчик, потому что...» \*, «Тебя будут ругать», «Тебе не разрешать играть с ребятами».

Воображаемые ситуации аналогичны реальным, имевшим место в эксперименте на отношение «Я — другой», в них также вводится дефицит времени, конфликт ситуаций своей и другого. Но в данном эксперименте можно более тонко проанализировать значимость для ребенка отношения к нему разных лиц. Скажем, вводятся такие ситуации:

1. Ребята писали палочки и не закончили. Что ты хочешь—закончить писать палочки или учиться буквы писать, чтобы в школе успевать?
2. Воспитательница сказала, что нужно сделать то-то и то-то. (Предлагается дело, которое ребенок отказывается делать.)
3. Предлагается сделать то, о чем просила воспитательница, или то, что хотела бы мама ребенка (два дела несовместимы), т. е. задается конфликт ситуаций.
4. Предлагается сделать то, о чем просила воспитательница или мама (в зависимости от выбора в ситуации 3), и то, что понравится детям, а ребенок этого делать не хочет, т. е. конфликт ситуаций усиливается.
5. Предлагается сделать то, что ребенок делать отказывается, но что понравится тому, на кого хотел бы походить ребенок.

' При ценностности отношений с другими и значимости отношения Других к себе такая оценка очень важна.

Конфликт ситуаций может усиливаться и за счет роста негативной оценки значимых для ребенка лиц. Например, ребенку говорится, что воспитательница будет недовольна, будет ругать, скажет, что он плохой мальчик, если не сделает этого, или что дети не станут играть с ним.

При конфликте ситуаций очень важно, чтобы ребенок ответил на вопрос: «А что бы в такой-то ситуации предпочел бы тот, на кого ребенок хотел бы быть похожим?» При этом фиксируется, как меняется выбор испытуемого. и меняется ли он вообще. При исследовании самосознания важно-также фиксировать, как меняются выбор ребенком ситуаций, содержание в степень осознанности этого выбора в зависимости от уровня неопределенности ситуации: от сугубо идеальных, общих ко все более конкретным. Следует иметь в виду, что расхождения, противоречия в самосознании в зависимости от указанного движения являются одной из специфических характеристик детей 6 лет.

#### **IV. Методика на выявление особенностей деятельности**

*Первый этап.* Ребенку рассказывают о том, что дети из младшей группы были в одном детском саду и увидели там у ребят вертушки (при этом показывается образец такой вертушки), что малышам очень хочется получить такие же, а в магазине их нет, что ребята из группы, которую посещает ребенок, уже большие и могут сделать их сами. Затем ребенка спрашивают:

«Хочешь сделать для малышей вертушки?»

Получив утвердительный ответ, экспериментатор говорит, что девочки: из младшей группы хотят, чтобы у них вертушки были сделаны из разноцветных полосок, а мальчики — чтобы вертушка была сделана из полосок одного цвета, но одна вертушка была бы синей, другая красной и т. д. При этом взрослый поясняет, что девочки любят, чтобы у них все разноцветное было, скажем платице одного цвета, бантики другого, а мальчики больше любят, чтобы все было одного цвета. Обозначим это как первое пожелание малышей. Кроме того, экспериментатор сообщает, что малыши большие яы-думщики. Ребята, что ростом повыше, хотят, чтобы у них вертушки были сделаны из длинных полос, а ребята, что пониже, хотят вертушки, сделанные из коротких полос. Это второе пожелание малышей.

Экспериментатор повторяет инструкцию, как делать вертушки, отдельные этапы до тех пор, пока испытуемый не воспроизводит все правильно. При этом фиксируются *отношение ребенка к заданию*, его *отношение к ситуации малышей* (например, хочет ли ребенок действительно помочь малышам или принимает задание формально) и *особенности восприятия инструкции* (внимание при ее прослушивании, желание ее усвоить, что и как запоминается). Когда инструкция усвоена, взрослый рассказывает, как надо делать вертушку: режем полоски (при этом подчеркивается, что полоски должны быть ровными, поэтому резать их надо аккуратно), вырезанные полоски тщательно раскрашиваем, чтобы красивые вертушки получились, затем складываем 2—4



полоски, острым концом ножниц протыкаем дырочку и вставляем палочку (на столе среди прочего рабочего материала лежат заготовленные палочки).

Перед изготовлением вертушки ребенку также говорится, что он может делать их по-разному, например нарезать побольше полосок, а потом их раскрашивать (или другие ребята их раскрасят); вырезать и раскрашивать полоски, а вертушек собрать немного, пусть их другие ребята соберут или сам ребенок, но в следующий раз; вырезать, раскрасить полоски для одной вертушки, потом ее собрать, но тогда полосок будет нарезано немного.

Если ребенок предпочитает нарезать побольше полосок, то это свидетельствует, что ведущим, выделяемым компонентом в предстоящей деятельности является объект, его получение; при выборе разрезания и раскраши-

152

вания—операция; стремление сделать всю вертушку свидетельствует о направленности деятельности на конечный продукт.

*Второй этап.* Когда ребенок приступает к действию, у него спрашивают, для кого он хочет делать. Этот вопрос время от времени повторяется, при этом фиксируются следующие особенности действия: а) соответствует ли избранный способ тому, что собирается делать ребенок, или же компоненты, выделяемые до выполнения деятельности и в процессе ее осуществления, яе совпадают, например ребенок говорил, что будет делать сразу вертушки, а сам нарезает много полосок либо вырезает и раскрашивает полоски, но вертушек не собирает; б) отношение ребенка к разным этапам деятельности, качество выполняемых операций. Все эти данные позволяют выявить, *какой компонент деятельности играет* (наряду с другими условиями) *регулирующую роль*.

Кроме того, фиксируется, насколько действия ребенка соответствуют пожеланиям малышей и его собственным намерениям. В случае расхождения выясняются причины: забывание пожеланий малышей (как в этом случае влияет напоминание об этих пожеланиях); подчиненность материалу, что выражается по-разному (например, ребенок решает резать длинные полоски, но от листа бумаги осталась короткая часть и потому режутся короткие полоски, либо бумага режется не по длинной, а по короткой стороне); подчиненность предыдущему действию, т. е. ребенок вопреки своему намерению или замечанию взрослого продолжает делать то, что начал. Важно также фиксировать реакции, действия ребенка на указания взрослого по качеству вырезания, раскрашивания полосок, такие, как: «Вот тут видишь, как неровно вырезана полоска, малышам такая вертушка не понравится»;

«Вот тут остались незакрашенные беленькие пятнышки» и т. п.

Степень осознания ребенком своей деятельности определяется по следующим особенностям: а) соотносит результат с пожеланиями малышей и собственными намерениями. Скажем, забывает об одном или обоих пожеланиях малышей или же об этих пожеланиях помнит, не соотносит с тем, что получилось; б) меняет собственные намерения, приспособивая их к тому, что получилось; в)

замечает или нет расхождение намерений с тем, что получилось, и т. д. Значимость для ребенка мотива «делать для малышей» определяется, во-первых, по тому, вспоминает ли он о них во время работы (например, говорит, что малышам это понравилось бы, что не хочет девочек обидеть и т. п.); во-вторых, по тому, меняются ли действия ребенка при напоминании экспериментатором пожеланий малышей, если они меняются, то как. Очень важно обратить внимание, насколько в процессе эксперимента меняются, варьируются способы изготовления вертушек или же действия ребенка однообразны и даже стереотипны, в отношении каких аспектов деятельности происходит усовершенствование, накопление опыта (соотнесение с пожеланиями и намерениями, тщательность, удобство выполнения операций, эстетичность полосок, вертушек, скорость). Напомним, что ребенок предупрежден, что времени у него не так уж много. Отмечается также, в отношении каких компонентов деятельности более выражены старательность, стремление усовершенствовать свои действия. Если таковые наблюдаются во всех компонентах, можно предположить наличие универсальности в структуре деятельности, т. е. значимость всех компонентов. Чтобы выявить наиболее значимые компоненты, ребенку также, например, говорят, что другие дети будут собирать вертушки, а он должен нарезать полоски или их раскрасить. И так проделывается со всеми компонентами деятельности.

*Третий этап.* После 20—25 минут работы и если ребенок не хочет ее прекратить, ему разрешается какое-то время ее продолжить. Затем с ним проводится беседа, его спрашивают: а) что ему больше всего понравилось делать (при этом перечисляются этапы деятельности); б) что он вообще больше любит делать (обычно дети называют что-либо связанное с выполненной деятельностью); в) что бы он хотел делать в следующий раз; г) почему он это делал и почему он хочет (если выражает такое желание) де-

дать еще. Сопоставление ответов ребенка до выполнения деятельности (например, выбор предпочитаемого компонента деятельности), особенностей ее реального осуществления (какой компонент деятельности играл, наряду с другими условиями, регуливающую роль, специфика этих условий), особенностей рефлексии (осознания) деятельности при ее осуществлении, ответов на вопросы а — в в беседе по окончании деятельности дает довольно полное представление об особенностях осознания деятельностной сферы.

В частности, при разной степени отстраненности сознания от реальной деятельности либо включении в последнюю и даже при противоречии в осознании деятельности в процессе ее осуществления, перед началом этого процесса и после. Эти моменты особо выделены в методике, ибо такого рода расхождения типичны для детей данного возраста и являются одной из существенных причин непроизвольности продуктивной деятельности. Наконец, ответы на вопросы, для чего, почему нечто делал ребенок, наряду с его поведением и репликами в процессе деятельности, а также с тем, насколько он учитывает пожелания малышей, как меняются его действия при напоминании о малышах со стороны экспериментатора, позволяют выявить, насколько значимы для данного ребенка другие, т. е. *в какой степени «делать для других» мотивирует деятельность*, стимулирует ее совершенствование. Одни дети на вопрос: «Почему ты хочешь делать вертушки?» — отвечают: «Потому, что мне это нравится делать», «Я люблю вырезать и раскрашивать», а другие: «Потому, что я хочу сделать их для малышей». Чтобы проверить, насколько последний ответ не является формальным повторением инструкции или напоминанием взрослого во время работы, мы предлагаем создать конфликтную ситуацию, например сказать ребенку, что у него есть немного времени, что у него лучше получается вырезать полоски, но малыши обидятся, если не будет раскрашенных полосок, или же сказать, что у него лучше получаются вертушки для мальчиков, но девочки обидятся, если у них не будет вертушек, а затем спросить: «Что ты хочешь делать?» Ответы в этих случаях (что подтвердилось в других экспериментах) действительно свидетельствуют о значимости других как мотиваций деятельности.

Наконец, для выявления *особенностей самооценки* в ряде случаев (если соответствующие данные не были получены в предыдущих экспериментах) задавались такие вопросы: «Хорошо ли у тебя получилось?», «Все ли у тебя хорошо получилось?», «Что у тебя лучше получилось?»

#### **V. Методика на выявление особенностей сознания как идеального отображения действительности**

Данный эксперимент проводится после исследования ценности отношения «Я — другой». Вначале важно напомнить детям, что на занятиях все ведут себя свободно, каждый может говорить то, что он знает, что хочет сказать, что считает самым важным. Экспериментатор говорит также:

«Мне все будет интересно. Одни дети про одно расскажут, другие про другое»,

«Мы на других занятиях разное делали, но больше руками, да? А как вы любите делать—руками или головой?», «Сегодня нам придется головой поработать. Ведь к школе (или в школе) надо научиться хорошо думать». Эксперимент проходит в несколько этапов.

*Первый этап.* Предметность сознания. Содержание и уровни идеального отражения.

Экспериментатор обращается к одному из детей: «Я буду называть слово, а ты мне скажешь, что это такое. Говори то, что ты знаешь о слове, что сам хочешь сказать».

*Л. Предметы, привычные ребенку:* а) уже освоенные — игрушки; б) осваиваемые — книги; в) промежуточные — мебель.

154

*Б. Признаки:* а) материал; б) цвет; в) размер. *В. Действия:* а) строить; б) думать; в) рисовать; г) помогать. *Г. Личностные качества:* а) хороший человек; б) добрый человек-в) злой человек.

Критериями для включения слова в методику являлись: степень его конкретности и абстрактности; уровень включенности в опыт ребенка, относящийся к разным сферам жизнедеятельности, например более конкретное — «строить», близкое опыту ребенка — «помогать», «рисовать», более абстрактное — «думать». Такой подбор предъявляемых слов позволял проверить соответствие того или иного содержания ценностности ребенка по интересующему нас показателю сознания.

Каждое из слов предъявляется в 4 ситуациях:

- 1) ребенка просят говорить все, что он знает и хочет сказать о значении данного слова;
- 2) ребенка просят сказать самое главное в значении предъявленного слова (проверяются особенности рефлексии ребенком своего знания);
- 3) ребенка просят представить, что ему нужно объяснить маленькому мальчику (девочке), а если у ребенка есть брат или сестра, то объяснить нужно им значение предъявленного слова;
- 4) ребенка просят представить, что на других планетах тоже живут люди, и если такой человек попадет к нам на Землю, ничего о нас не знает, как ему объяснить, чтобы он понял, что у нас на Земле называют таким словом. (Дети очень часто спрашивают: «Что, такой человек с Луны прилетит?») Поэтому мы стали называть инопланетянина «лунатиком»). Ситуацию с инопланетянами необходимо разъяснять до тех пор, пока она не станет понятна ребенку. Ответы в 4 указанных ситуациях позволяют судить о содержании и уровнях идеальности сознания ребенка.

*Второй этап.* Опосредствованное отображение содержания при объяснении его значения другому.

Ребенку предлагается задумать любое из слов, названных экспериментатором, а затем говорится: «Вот придет твоя подружка (или друг), мы

•ему не скажем, какое слово задумали, но она (он) должна (не) догадаться. Ты можешь делать все, что хочешь, например что-нибудь показать, рас-казать, нарисовать, но тебе нельзя называть или рисовать задуманное слово».

Когда ребенок выбрал свое слово и справился с заданием, ему предлагается выполнить то же задание со словами «книга» и «хороший».

После заданий на отгадывание задуманных слов взрослый говорит ребенку: «А теперь загадаем целую историю, и вот какую. Ребята делали в

•подарок маме салфетки. Они разрезали бумагу на полоски, раскрашивали и склеивали, получалось очень красиво. Мама подаренные салфетки раскладывала так—маленькие под чашки, среднюю под чайник, а самую большую повесила над кроватью как коврик». После этого дети повторяют рассказ взрослого. Когда становится ясно, что дети его запомнили, экспериментатор спрашивает: «А теперь что ты сделаешь, чтобы твой друг (подруга) догадался (лась), какой рассказ мы придумали?» . *Третий этап.* Синтезирующая функция.

Детей просят придумать предложение (объясняется, что это такое) или рассказ (не очень длинный), чтобы в нем были все слова из предъявленной группы слов.

Когда становится ясно, что дети задание поняли, приводятся следующие группы слов: а) предмет—предмет (карандаш—дом); б) предмет—признак (книга—высокий); в) предмет—действие (портфель—строить); г) действие—действие (строить—варить); д) практическое действие (строить)—абстрактное действие (думать)—личностное качество (добрый).

Когда дети справляются с заданием и придумывают предложение или рассказ с предъявленными словами, им предлагается придумать рассказ, в котором главным было, например, слово: (1) «строить» (или чтобы главное в нем было о слове «строить»); (2) «думать»; (3) «добрый». При ответах

детей отмечается, при каких из предъявленных слов, их сочетаниях, их соответствии ценности ребенка задание выполняется лучше, а при каких хуже. Особенности синтезирующей функции оценивались по двум показателям: 1) содержание рассказов, предложений (бытовое, знакомое, стереотипное-либо разнообразное, включающее новые знания); 2) связность рассказов, осмысленность предложения (например, связь формальная: «Мальчик читал книгу, а там стоял высокий дом»); каждому персонажу рассказа приписывается свое, не связанное с поведением других персонажей действие; связь внешне последовательная, когда предъявленные слова встречаются в одном рассказе, но, будучи приписанными разным персонажам, довольно далеко отстоят друг от друга, рассказы получаются длинные, при любой стимуляции ребенок сократить свой рассказ не может; связь содержательная и раскрывающаяся в одном предложении). При низких уровнях синтезирующей функции сознания ответы детей характеризуют стереотипность сюжета (привычно-бытовое содержание), неумение выделить главное слово (обычно повторяется с незначительными изменениями один и тот же рассказ, как правило, его построение определяется словом, соответствующим ценности ребенка). При высоких уровнях синтезирующей функции сознания имеют место варьирование, перестройка сюжета и формы изложения в зависимости от главного слова.

Кроме того, в разных ситуациях повседневной жизни фиксируются поведение, деятельность, и на основании полученных данных судят об особенностях рефлексии ребенка в целом. Об особенностях рефлексии ребенком ценностной сферы, отношений с другими людьми, деятельностью сферы, осмысления своих знаний судят на основании материалов, полученных при проведении соответствующих методик.

#### **VI. Методика на преодоление ограниченно-привычных представлений о мире и о себе**

Экспериментатор говорит ребенку: «Ты знаешь, Земля — это планета, на которой живут люди. Ты знаешь, что есть еще много планет. Среди них есть такие, где тоже живут люди. Слышал об этом? (Короткий разговор на эту тему.) Давай представим такую планету, на которой тоже живут люди. Это планета, конечно, отличается от нашей Земли. Там есть то, что похоже на наше, но очень многое и не похоже». После этого взрослый начинает постепенно усиливать стимуляцию, побуждающую ребенка преодолеть привычные-представления и знания. Сначала экспериментатор предлагает: «Подумай, что на другой планете не похоже на наше?»

Обычно ребенок начинает спрашивать, перечисляя знакомые ему предметы, например: «А стол там есть?» Когда взрослый отвечает, что столов нет, ребенок спрашивает про стулья и т. д. После нескольких таких перечислений взрослый снова стимулирует ребенка, прося его догадаться, подумать, какие, скажем, могут быть на другой планете дома. Если и после этого ребенок продолжает

расспрашивать о привычных предметах иди-отказывается придумывать про другую планету, взрослый побуждает ребенка продолжать, говоря, что тот может придумать нечто такое, что есть на другой планете. Если ребенок продолжает перечислять привычное или же-упоминает незначительные различия (например: «У них дома только низкие, а у нас высокие», «У них деревья низкие, а у нас высокие», «У нас книги с обложкой, а у них нет»), то взрослый еще раз усиливает стимуляцию, напоминая, что на другой планете все сильно отличается от нашей. При этом он обращается к ребенку: «Ты любишь фантастическое? Придумай что-нибудь фантастическое обо всем, что на другой планете». Если и

156

это не помогает, то взрослый говорит ребенку: «Ты любишь сказки? На другой планете, наверное, много всего сказочного. Попробуй придумай».

С каждым обращением взрослого к миру фантазии, затем к миру сказок испытываемые с разной успешностью и в разной степени начинают отходить от привычных шаблонов, от формального соединения признаков *или* элементов привычных предметов, прибегая к фантастическому, сказочному содержанию. Например, ребенок говорит: «У них, наверное, ковер-самолет есть, на котором можно летать», «У них дома на колесах и могут ездить».

Когда фантазия ребенка заработала, взрослый говорит ему: «Ты можешь придумать не из одной сказки, а из разных». При этом некоторые дети, начиная соединять разные сказочные образы, описания природы и людей, переходят к самостоятельному придумыванию необычного, сказочного. Например, они сообщают: «У них зимой жарко, а летом холодно. Или нет. У них вообще нет лета. А все равно зимой листочки зеленые на деревьях. А цветы такого цвета, какого у нас нет: ни красные, ни синие, ни желтые, а «ракитовые» (это у них такой цвет). А вместо домов шарики, они летают и сделаны из такого необыкновенного материала». Когда экспериментатор спрашивает, не из камня ли сделаны такие дома, то следует ответ: «Нет, нет, не из камня, не деревянные, а такие пушистые—это у них есть зверьки такие пушистые, и у них такая шерсть. Она на солнце полежит...» Взрослый перебивает и спрашивает: «А у них есть солнце?» Ребенок тут же отвечает: «Ну, не солнце, у них там искусственные солнца, много, ведь там зима все время». Тут взрослый побуждает ребенка продолжить рассказ, спрашивая: «Ну и что получается?» — и фантазирование продолжается: «Вот на солнце пушинки от зверьков полежат (а зверьки понимают человеческий язык, а люди — их звериный, и они говорят друг с другом), и получают такие квадратные, нет, не квадратные, круглые, нет, не круглые, в общем, как звездочки, и из них делают шарики—это дома». После того как экспериментатор, используя указанную последовательность побуждений, стимуляций ребенка к придумыванию все более необычного, сказочного, почувствовал предел возможностей выхода ребенка за ограниченно-привычные представления, он спрашивает сначала о том, где бы хотел жить сам

ребенок — там, где все обычное, или там, где все необычное, необыкновенное. После ответа ребенка просят объяснить свой выбор. Последним в этой методике задается вопрос: «А каким бы ты хотел быть— таким, как есть, или другим? Обычным или необычным?» Ребенка также просят обосновать свой ответ. Примеры анализа результатов по данной методике приведены в главе IV.



## Литература

- Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980.
- Ананьев Б. Г.* Комплексное изучение человека как очередная задача •современной науки//Вестник МГУ. 1962. № 23.
- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
- Барцалкина В. В.* Формирование познавательной направленности: Авто-реф. канд. дис. ... психол. наук. М., 1977.
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М, 1988.
- Библер В. С.* Мышление как творчество. М., 1975.
- Бодалев А. А.* Личность и общение. М., 1983.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Божович Л. И.* Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе//Вопросы психологии. 1976. № 6.
- Бондаренко Л. П.* Некоторые психологические особенности применения общего способа к конкретным задачам: Автореф. дис. ... канд. психол, наук. М., 1972.
- Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
- Выготский Л. С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности: Тексты. М., 1982.
- Давыдов В. В.* Личности надо «выделяться» // С чего начинается лич-лость. М., 1973.
- Даунис И. Б.* Возрастные и индивидуальные особенности структуры деятельности у младших школьников. М., 1977.
- Запорожец А. В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности//Принцип развития в психологии. М., 1978.
- Ильенков Э. В.* Что же такое личность // С чего начинается личность. М., 1973.
- Ильенков Э. В.* Проблема идеального//Вопросы философии. 1979. № 7.
- Каневская М. Е.* Основные типы и психологические особенности направленности личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.
- Ковалев А. Г.* Психология личности. М., 1970.
- Кон И. С.* Открытие «Я». М., 1976.
- Кон И. С.* Ребенок и общество. М., 1988.
- Котырло В. К.* Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, 1971.
- Кузьмин В. Н.* Исторические предпосылки и гносеологические основания •системного подхода//Психологический журнал. 1982. Т. III. № 3, 4.
- Курганов С. Н.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.1
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
- Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. *Лисина М. И., Сильвестру А. А.* Психология самосознания у дошкольников. Кишинев, 1983.
- Ломов Б. Ф.* О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.

- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии М., 1984.
- Матюшкин. А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М 1972.
- Мерлин В. С.* Очерк психологии личности. Пермь, 1959.
- Мерлин В. С.* Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека//Психологический журнал. 1980. Т. I. № 1.
- Методы изучения и диагностики* психического развития ребенка / Под ред. Н. И. Непомнящей. М., 1975.
- Михайлов Ф. Т.* Загадка человеческого «Я». М., 1976.
- Мухина В. Г.* Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
- Мясищев В. Н.* Проблема отношения человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5.
- Непомнящая Н. И.* Методическое письмо по отбору детей во вспомогательные школы. М., 1960.
- Непомнящая Н. И.* Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников/Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1965.
- Непомнящая Н. И.* Синтетические механизмы деятельности//Экспериментальные исследования продуктивных (творческих) процессов мышления / Сост. Ф. Н. Завалишина, А. М. Матюшкин. М., 1973.
- Непомнящая Н. И.* Игра как специфическое условие развития абстрактных уровней психических процессов // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978.
- Непомнящая Н. И.* Психологический анализ обучения детей 3—7 лет (на материале математики). М., 1983.
- Непомнящая Н. И.* Методология целостного исследования в психологии. М., 1985а.
- Непомнящая Н. И.* Учебная деятельность и творчество // Учебная деятельность и творческое мышление. Уфа, 1985б.
- Непомнящая Н. И.* О так называемых абстрактно-ониамических механизмах психики. М., 1987а (депонент).
- Непомнящая Н. И.* О целостном подходе в психологии: Системные исследования. М., 1987б.
- Непомнящая Н. И.* Творчество и нравственность // Творчество и педагогика: В 3 т. Т. III. М., 1989.
- Непомнящая Н. И.* Творчество как форма жизни личности // Творчество-в работе с людьми. Гродно, 1990.
- Непомнящая Н. И., Каневская М. Е., Пахомова О. Н., Барцалкина В. В., Рубцова С. Н., Музе Э. Н.* Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности//Вопросы психологии. 1980. № 1.
- Овчинникова Т. Н.* Зависимость особенностей мышления детей младшего школьного возраста от направленности личности: Автореф. дис. ... канд. психол.

наук. М., 1981.

*Опыт системного исследования психики ребенка* / Под ред. Н. И. Непомнящей. М., 1975.

*Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста* / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988.

*Пахомова О. Н., Непомнящая Н. И.* К вопросу о генезисе «образа Я» в дошкольном возрасте // Психолого-педагогические вопросы совершенствования воспитания и обучения в детском саду. М., 1984.

*Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии // Избр. труды. М., 1984. .

*Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольников. М., 1977.

*Проблема формирования ценностных ориентации и социальной активности личности*/Под ред. В. Л. Мухиной. М., 1981.

159

*Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания*/Под ред. Л. Д. Венгера. М., 1986.

*Рояк А. А.* Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности. М., 1989.

• *Развитие общения дошкольников со сверстниками* / Под ред. А. Г. Рузской. М., 1989.

*Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста* / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1986.

*Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1979.

*Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.

*Рубцова С. Н.* Уровни построения деятельности в дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.

*Садовский В. Н.* Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ. М., 1974.

*Семенов И. Н.* Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М., 1990.

*Слободчиков В. И.* Психологические особенности знаний ребенка о предметном мире в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.

*Сталин В. В.* Самосознание личности. М., 1973.

; *Субботский Е. В.* Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения//Вопросы психологии. 1981. № 2.

*Теоретические проблемы психологии личности* / Под ред. Е. В. Шороховой. М., 1984.

*Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. М., 1966. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопросы психологии. 1971. № 4. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1973.

- Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.
- Аалег А. ПсПук1иа1 рзуспоБ^у // О. Ыпйгеу, Но11 С. (ейз). Тпеопез о^ Регзопашу. N. У., 1965.
- АИроз! О. V. Весогпш^. Вазю Соп51с1егатюп8 Гог а Рвуспо1о§у оГ Рег-зопашу. Меду Науеп, 1955.
- АИроз! О. V. Регзопашу апй 8ос!а1 Епсоигпег N. V., 1960. в/ая" А. Вп(1е1п§-тога! соетгюп апй тога! асПоп // Рбуспо^тса! Ви1-1е1Еп. **1980. V. 88. N 1.**
- бое/гот Б. Тйе слеуелортеп{ оГ сопэоепсе: а сотрапзон оГ Атепсап сп{1-Йгеп оС йИГеге теШа! апй восюесопоппс 1еуе1з //СЫМ Оеуелортеп1. 1962. N 3.
- Взуан J. /?. СШ'Ыгеп'8 соорегга^оп апй Бе1рш§' БеБауюгэ // Е. М. Негпе-пп?{оп (ей.). Кеу1'еу оГ СЫМ Пеуелортеп1 Кезеагсп. 1975. V. 5.
- ОПтНег К. Е. Ке1а{юп5 Бет^ееп Бепау1ог апй сорпШуе Отепзюпв оГ соп^юпсе. ;п тк1(11е сБПйБоой//СЫП(1 Оеуелортеп{. 1964. N 35. Епсзон Е. СЫ1(]поос1 апй 8ос1'е1у. N. У., 1967. Рготт Е. Меп Гог ЫтэеИ. N. V., 1947.
- Тонзон 7?. С. А вШйу о! сЫ1с1геп'в тога! шДеетег^з // США Оеуелортеп1. 1962. N 33.
- МаЛо-ш А. Н. МоУуа{1'оп апй Регзопашу. N. V., 1954. 382 р. Меаа О. Н. Мши, 5е1Г, 8ос1е1у. СЫса^о, 1934.
- Коцегз К- К. А {пеогу оГ йегару, регвопашу апй т1егрег8опаш гелашюп-зБфз аз (]еуелорес1 1'п №е сИепт-сеп^егей ггатеуогк//О. Ытйгу О., С. На11 (ейз). Тйеопез оГ Регвопашу. N. У., 1965.
- УУаНегз К. А., Раг/ге К. О. ЕтоУопа! агоива!, ;зо1аУоп ап(1 аеэептша-•Дюп !еагт"п@ т спПйгеп // .Тоигпа] о! Ехрептеп{а1 Рзусбо1о@у. 1964. N 1.

## Оглавление Введение

3

Глава I. Характеристика подхода и модель целостного изучения личности  
10

Глава II. Направленность личности (ценностность) 22

Глава III. Отношение к другим («Я—другой») . 52

Глава IV. Личностно-активное отношение к новому (преодоление  
ограниченно-привычных представлений о мире и о себе)  
97

Глава V. Сознание и личность 105

Глава VI. Деятельность и личность 113

Глава VII. Воспитание в семье как одно из определяющих условий  
становления типа личности ребенка 120

Глава VIII. Некоторые задачи и методы воспитания личности детей 6—7 лет  
126

Вместо заключения 143

Приложение. Методики исследования 146

Литература 158

Л 60