**РАННИЙ ВОЗРАСТ**

После младенчества начинается новый этап развития человека -раннее детство (от 1 года до 3 лет). Младенчество вооружило ребенка умением смотреть, слушать. Ребенок начинает овладевать телом, управ­лять движениями рук. В раннем возрасте ребенок уже не беспомощное существо, он чрезвычайно активен в своих действиях и в стремлении к общению со взрослыми. Следующие два года - период раннего детства - при­носят ребенку новые принципиальные достижения.

Многочисленные исследования показали, что трехлетний ребенок *психологически входит в мир постоянных вещей,* умеет употреблять мно­гие предметы обихода и испытывает ценностное отношение к предмет­ному миру. Он способен к самообслуживанию, умеет вступать во взаи­моотношения с окружающими людьми. Он общается со взрослыми и детьми при помощи речи, выполняет элементарные правила поведения.

В отношениях со взрослыми ребенок проявляет выраженную *под­ражательность,* что является простейшей формой *идентификации.* Идентификационные отношения ребенка со взрослым и взрослого с ребенком готовят малыша к *эмоциональной причастности* к другому, к людям. На фоне идентификации у ребенка появляется так называемое *чувство доверия к* людям (чувство базового доверия, Э. Эриксон), а также так называемая *готовность к присвоению материальной, психи­ческой и духовной культуры.*

Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются: *овладение телом, овладение речью, развитие предметной деятельности.* Эти достижения проявляются: *в телесной активности, координированности движений и действий, прямохождении, в развитии соотносящих и орудийных действий; в бурном* *развитии речи, в развитии способности к замещению, символическим дей­ствиям и использованию знаков; в развитии наглядно-действенного, на­глядно-образного и знакового мышления, в развитии воображения и памя­ти; в чувствовании себя источником воображения и воли, в выделении своего «Я» и в появлении так называемого чувства личности.*

Общая сензитивность к развитию осуществляется за счет неудер­жимости онтогенетического потенциала к развитию, а также психоло­гического вхождения ребенка в социальное пространство человече­ских отношений, где происходят развитие и становление *потребности в положительных эмоциях и потребности быть признанным.*

Ранний возраст – чрезвычайно важный и ответственный период психического развития ребёнка. Это возраст, когда всё впервые, всё только начинается – речь, игра, общение со сверстниками, первые представления о себе, о других, о мире. В первые три года жизни закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности – познавательная активность, любознательность, уверенность в себе и доверие к другим людям, целенаправленность и настойчивость, воображение, творческая позиция и многие другое. При чём все эти способности не возникают сами по себе, как следствие маленького возраста ребёнка, но требуют непременного участия взрослого и соответствующих возрасту форм деятельности.

**УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ**

В раннем детстве ребенок начинает выделять свойства окружаю­щих предметов, улавливать простейшие связи между ними и исполь­зовать эти связи в своих манипуляциях. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее - элементарными формами игры и рисования) и речью.

*Основу умственного развития в раннем детстве составляют фор­мирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслитель­ных действий*

**ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ**

**Общение и сотрудничество ребёнка со взрослым**  
В раннем возрасте содержанием совместной деятельности ребёнка и взрослого становится **усвоение культурных способов употребления пред­метов.** Взрослый становится для ребёнка не только источ­ником внимания и доброжелательности, не только "поставщиком" самих предметов, но и образцом человеческих действий с предметами. Та­кое сотрудничество уже не сводится к прямой помощи или к де­монстрации предметов. Теперь необходимо соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность вместе с ним, выполне­ние одного и того же дела. В ходе такого сотрудничества ребёнок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в действиях ребёнка и, главное - новые, адекватные способы действия с предметами. Взрослый теперь не только даёт ребёнку в руки предметы, но вместе с предметом передаёт способ действия с ним. В совместной деятельности с ребёнком взрослый выполняет сразу несколько функций:  
  
\* во-первых взрослый даёт ребёнку смысл действий с пред­метом, его общественную функцию;  
\* во-вторых он организует действия и движения ребёнка,пе­редаёт ему технические приёмы осуществляния действия;  
\* в-третьих, он через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребёнка.  
  
Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного усвоения способов действий с предметами. К концу этого периода, благодаря сотрудничеству со взрослым, ребёнок в основном умеет пользоваться бытовыми предметами и играть с игрушками.

В раннем возрасте, особенно в первой его половине, ребенок толь­ко начинает входить в мир социальных отношений. Через общение с мамой, папой и бабушкой он постепенно овладевает нормативным поведением. Но в этот период мотивы его поведения, как правило, не осознаны и не выстроены в систему по степени их значимости. Лишь постепенно внутренний мир ребенка приобретает определенность и устойчивость. И хотя этот мир формируется под влиянием взрослых, ребенок не может сразу усвоить то *отношение к людям и вещам,* кото­рого от него ожидают.

Решающее значение для развития ребенка в раннем возрасте имеет изменение форм его общения со взрослыми, происходящее в связи с *вхождением в мир постоянных предметов, с* овладением предметной деятельностью. Именно в предметной деятельности через общение со взрослыми создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. «Немые» формы руководства (показ действий, управление движениями, выра­жение одобрения при помощи жестов и мимики) становятся уже не­достаточными для обучения ребенка приемам и правилам употребле­ния предметов. Возрастающий интерес ребенка к предметам, их свой­ствам и действиям с ними побуждает его постоянно обращаться к взрослым. Но и обратиться, и получить необходимую помощь он мо­жет, только овладевая речевым общением.

Многое здесь зависит от того, как взрослые организуют общение с ребенком, какие требования предъявляют к этому общению. Если с Детьми общаются мало, ограничиваясь уходом за ними, то они резко отстают в развитии речи. С другой стороны, если взрослые в общении с ребенком пытаются ловить каждое желание ребенка, исполнять все, что он хочет, по первому жесту, ребенок может долго обходиться без речи. Другое дело, когда взрослые вынуждают ребенка говорить внятно, по возможности ясно оформлять словами свои желания и только в этом случае исполняют их.

**Предметная деятельность и её роль в развитии малыша**  
Новой социальной ситуации развития соответствует и новый тип ведущей деятельности ребёнка – **предметная деятельность.**   
  
Предметная деятельность является ведущей потому, что именно в ней происходит развитие всех сторон психики и личности ребёнка. Прежде всего нужно подчеркнуть, что в предметной деятельности малыша происходит развитие восприятия, а поведение и сознание детей этого возраста целиком определяется восприятием. Так, память в раннем возрасте существует в форме узнавания, т.е. восприятия знакомых предметов. Мышление ребёнка до 3 лет носит преимущественно непосредственный характер – ребёнок устанавливает связи между воспринимаемыми предметами. Он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Все переживания ребёнка также сосредоточены на воспринимаемых предметах и явлениях.  
  
Поскольку действия с предметами направлены в основном на такие их свойства как форма и величина, именно эти признаки являются главными для ребёнка. Цвет в начале раннего детства не имеет особого значения для узнавания предметов. Малыш совершенно одинаково узнаёт окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в самые необычные цвета (например зелёная кошка остаётся кошкой). Он ориентируется прежде всего на форму, на общий контур изображений. Это вовсе не значит, что ребёнок не различает цвета. Однако, цвет ещё не стал признаком, характеризующим предмет и не определяет его узнавание.  
  
Особое значение имеют действия, которые называют соотносящими. Это действия с двумя и более предметами, в которых необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов – их форму, величину, твёрдость, местоположение и пр. не пытается расположить их в определённом порядке. Соотносящие действия требуют учёта величины, формы, местоположения различных предметов. Характерно, что большинство игрушек, предназначенных для детей раннего возраста, (пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрёшки) предполагают именно соотносящие действия. Когда ребёнок пытается осуществить такое действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой или размером. Так, чтобы сложить пирамидку, нужно попадать палочкой в отверстие колечек и учитывать соотношение колец по величине. При сборке матрёшки нужно подбирать половинки одинаковой величины и совершать действия в определённом порядке – сначала собрать самую маленькую, а потом вложить её в большую.  
Первоначально малыш может выполнять эти действия только через практические пробы, потому что он ещё не умеет зрительно сравнивать величину и форму предметов. Например, прикладывая нижнюю половинку матрёшки к верхней, он обнаруживает, что она не подходит и начинает пробовать другую. Иногда он пытается добиться результата силой – втиснуть неподходящие части, но вскоре убеждается в несостоятельности этих попыток и переходит к примериванию и опробыванию разных частей, пока не найдёт нужную деталь.  
  
От внешних ориентировочных действий малыш переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. Эта способность проявляется в том, что ребёнок подбирает нужные детали на глаз и выполняет правильное действие сразу, без предварительных практических проб. Он может, например, подобрать одинаковые или различные по величине колечки или стаканчики.  
  
Восприятие на всём протяжении раннего возраста тесно связано с предметными действиями. Ребёнок может достаточно точно определить форму, величину или цвет предмета, если это необходимо для выполнения нужного и доступного действия. В других случаях восприятие может оказаться весьма расплывчатым и неточным.  
  
На третьем году жизни складываются представления о свойствах вещей и эти представления закреплены за конкретными предметами. Для обогащения представлений ребёнка о свойствах предметов необходимо чтобы он знакомился с разнообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях. Богатая и разнообразная сенсорная среда, с которой малыш активно действует, является важнейшей предпосылкой становления внутреннего плана действия и умственного развития.  
  
Уже к началу раннего возраста у ребёнка есть отдельные действия, которые можно считать проявлениями мышления. Это те действия, в которых ребёнок обнаруживает связь между отдельными предметами или явлениями – например, подтягивает верёвочку, чтобы приблизить к себе игрушку. Но в процессе усвоения соотносящих действий ребёнок начинает ориентироваться не просто на отдельные вещи, но на связь между предметами , что в дальнейшем способствует решению практических задач. Переход от использования готовых связей, показанных взрослым, к их самостоятельному установлению – важный шаг в развитии мышления.  
  
Сначала установление таких связей происходит путём практических проб. Он пробует разные способы открывания коробочки, доставания привлекательной игрушки или получения новых впечатлений и в результате своих проб, случайно получает эффект. Например, случайно нажав на соску от бутылочки с водой, он обнаруживает брызжущую струю, или сдвинув крышку коробочки-пенала, открывает её и достаёт спрятанный предмет. Мышление ребёнка, которое осуществляется в форме внешних ориентировочных действий, называют наглядно-действенным. Именно эта форма мышления характерна для детей раннего возраста. Малыши активно используют наглядно-действенное мышление для обнаружения и открытия самых разнообразных связей вещей и явлений окружающего их предметного мира. Настойчивое воспроизведение одних и тех же простых действий и получение ожидаемого эффекта (открывание и закрывание коробочек, извлечение звуков из звучащих игрушек, сравнения разных предметов, действия одних предметов на другие и пр.) дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных, внутренних форм мышления.  
  
Познавательная активность и развитие мышления в раннем возрасте проявляется не только и не столько в успешности решения практических задач, но прежде всего в эмоциональной вовлечённости в такое экспериментирование, в настойчивости и в удовольствии, которое получает ребёнок от своей исследовательской деятельности. Такое познание захватывает малыша и приносит ему новые, познавательные эмоции – интерес, любопытство, удивление, радость открытия.  
**Овладение речью**  
Одним из главных событий в развитии ребёнка раннего возраста является овладение речью.  
Ситуация, в которой возникает речь, не сводится к прямому ко­пированию речевых звуков, а должна представлять предметное сотрудничество ребёнка со взрослым. За каждым сло­вом должно стоять то, что оно обозначает, т.е. его значение, какой-либо предмет. Если такого предмета нет, первые слова могут не появиться, как бы много мать ни разговаривала с ребёнком, и как бы хорошо он ни воспроизводил её слова. В том случае, если ребёнок увлечённо играет с предметами, но предпочитает это де­лать в одиночестве, активные слова ребёнка также задерживают­ся: у него не возникает потребности назвать предмет, обратить­ся к кому-либо с просьбой, или выразить свои впечатления. Потребность и необходимость говорить предполагает два главных условия: потребность в общении со взрослым и потребность в предмете, который нужно назвать. Ни то ни другое в отдельности к слову ещё не ведёт. И только ситуация предметного сотрудни­чества ребёнка со взрослым создаёт необходимость назвать пред­мет и значит произнести своё слово.  
  
В таком предметном сотрудничестве взрослый ставит перед ребёнком речевую задачу, которая требует перестройки всего его поведения: чтобы быть понятым, он должен произнести совершенно определённое слово. А это значит, что он должен отвернуться от желанного предмета, обратиться к взрослому, выделить произно­симое им слово и употребить этот искусственный знак социально­-исторической природы (каким всегда является слово) для воз­действия на окружающих.  
  
Первые активные слова ребёнка появляются во второй половине второго года жизни. В середине второго года происходит "речевой взрыв", который проявляется в резком нарастании словаря и повышенном интересе ребёнка к речи. Третий год жизни характеризуется резко возрастающей рече­вой активностью ребёнка. Дети уже могут слушать и понимать не только об­ращённую к ним речь, но и прислушиваются к словам, которые к ним не обращены. Они уже понимают содержание простых сказок и стихов и любят слушать их в испол­нении взрослых. Они легко запоминают небольшие стихотворения и сказки и воспроизводят их с большой точностью. Они уже пытают­ся рассказать взрослым о своих впечатлениях и о тех предметах, которые отсутствуют в непосредственной близости. Это значит, что речь начинает отделяться от наглядной ситуации и становит­ся самостоятельным средством общения и мышления ребёнка.  
  
Все эти достижения становятся возможными благодаря тому, что ребёнок осваивает грамматическую форму речи, которая поз­воляет связывать между собой отдельные слова, независимо от реального положения тех предметов, которые они обозначают.  
  
Овладение речью открывает возможность произвольного поведения ребёнка. Первым шагом к произвольному поведению является выполнение речевых инструкций взрослого. При выполнении речевых инструкций поведение ребёнка определяется не воспринимаемой ситуацией, а словом взрослого. Вместе с тем речь взрослого, даже если ребёнок хорошо её понимает, далеко не сразу становится регулятором поведения ребёнка. Важно подчеркнуть, что в раннем возрасте слово является более слабым побу­дителем и регулятором поведения, чем двигательные стереотипы ребёнка и непосредственно воспринимаемая ситуация. Поэтому словесные указания, призывы или правила поведения в раннем возрасте не определяют действий ребёнка.  
  
Развитие речи как средства общения и как средства саморегуляции тес­но связаны: отставание в развитии коммуника­тивной речи сопровождается недоразвитием её регулятивной функ­ции. Овладение словом и отделение его от конкретного взрослого в раннем возрасте можно рассматривать как первый этап в разви­тии произвольности ребёнка, на котором происходит преодоление ситуативности и осуществляется новый шаг к свободе от непос­редственного восприятия.  
  
**Рождение игры**  
Действия маленького ребёнка с предметами - это ещё не игра. Разделение предметно-практической и игровой деятельности происходит только в конце раннего возраста. Сначала ребёнок играет исключительно с реалистическими игрушками и воспроизводит с ними знакомые ему действия (причёсывает куклу, укладывает её спать, кормит, катает в коляске и пр.) Около 3-х лет, благодаря развитию предметных действий и речи, в игре детей появляются иг­ровые замещения, когда новое название знакомых предметов опре­деляет способ их игрового использования (палочка становится ложкой или расчёской или градусником и пр.). Однако, становление игровых замещений возникает не сразу и не само по себе. Оно требуют специального приобщения к игре, которое возможно только в совместной деятельности с теми, кто уже владеет игрой и может строить воображаемую ситуацию. Такое приобщение даёт начало новой деятельности - сюжетной игре, которая становится ведущей в дошкольном возрасте.  
Символические игровые замещения, возникающие в конце ранне­го возраста, открывают огромный простор для фантазии ребёнка и, естественно освобождают его от давления наличной ситуации. Самостоятельные, придуманные ребёнком игровые образы являются первыми проявлениями детского воображения.  
  
**Появление потребности в общении со сверстниками**  
Очень важным приобретением раннего возраста является становление общения со сверстниками. Потреб­ность в общении со сверстником складывается на третьем го­ду жизни и имеет весьма специфическое содержание.  
Содержание контактов детей раннего возраста, несмотря на свою внешнюю простоту, не укладывается в привычные рамки общения взрослых между собой или ребёнка со взрослым. Общение детей друг с другом связано с выраженной двигательной активностью и ярко эмоционально окрашено, вместе с тем дети слабо и поверхностно реагируют на индивидуальность партнёра, они стремятся главным образом выявить самих себя.  
Общение детей раннего возраста можно назвать эмоционально-­практическим взаимодействием. Главными характеристиками такого взаимодействия являются: непосредственность, отсутствие предметного содержания; раскованность, эмоциональная насыщен­ность, нестандартность коммуникативных средств, зеркальное отражение действий и движений партнёра. Дети демонстрируют и воспроизводят друг перед другом эмоцио­нально-окрашенные игровые действия. Они бегают, визжат, принимают причудливые позы, издают неожиданные звукосочетания и пр. Общность действий и эмоци­ональных экспрессий даёт им уверенность в себе и приносит яр­кие эмоциональные переживания. По-видимому, такое взаимо­действие, даёт ребёнку ощущение своего сходства с другим, рав­ным ему существом, которое вызывает бурную радость. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку в своих играх и затеях, ребёнок реализует свою самобытность и уникальность, что стиму­лирует самую непредсказуемую инициативность малыша.  
Развитие потребности в общении со сверстником проходит ряд этапов. Сначала у детей наблюдается внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни наблюдается стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстри­ровать ему свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность детей к отношению сверстника. Переход детей к субъектному, собственно коммуникативному взаимодействию становится возможным в решаю­щей степени благодаря взрослому. Именно взрослый помогает ребёнку выделить сверстника и увидеть в нём такое же существо, как он сам. Наиболее эффективным путём для этого является органи­зация субъектного взаимодействия детей, когда взрослый привлекает внимание детей друг к другу, подчёркивает их общность, их привлекательность и пр. Интерес к игрушкам, свойственный детям этого возраста, мешает ребёнку самому "уди­деть" сверстника. Игрушка как бы закрывает человеческие ка­чества другого ребёнка. Открыть их ребёнок может только с по­мощью взрослого.  
**Кризис 3-х лет**  
Серьёзные успехи ребёнка в предметных действиях, в речевом развитии, в игре и в других сферах его жизнедеятельности, достигнутые в период раннего детства, ка­чественно изменяют всё его поведение. К кону раннего детства стремительно нарастает тенденция к самостоятельности, стремление действовать независимо от взрослых и без них. К концу раннего возраста это находит своё выражение в словах "Я сам", которые являются свидетельством кризиса 3-х лет.  
Явными симптомами кризиса являются негативизм, упрямство, своеволие, строптивость и пр. Данные симптомы отражают су­щественные изменения в отношениях ребёнка к близким взрослым и к самому себе. Ребёнок психологически отделяется от близких взрослых, с которыми раньше был неразрывно связан, противопос­тавляется им во всём. Собственное "Я" ребёнка эмансипируется от взрослых и становится предметом его переживаний. Появляется характерные высказывания: "Я сам", "Я хочу", "Я могу", "Я делаю". Характерно, что именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение "Я" (до этого они говорили о себе в третьем ли­це:"Саша играет", "Катя хочет"). Д.Б.Эльконин определяет новообразование кризиса 3-х лет как личное действие и сознание «Я сам». Но собственное "Я" ребёнка может выделяться и осознаваться только отталкиваясь и противо­поставляясь другому "Я", отличному от его собственного. Отде­ление (и отдаление) себя от взрослого приводит к тому, что ребёнок начинает по-другому видеть и воспринимать взрослого. Раньше ребёнка интересовали прежде всего предметы, он сам был непосредственно поглощён своими предметными действиями и как бы совпадал с ними. Все его аффекты и желания лежали имен­но в этой сфере. Предметные действия закрывали фигуру взросло­го и собственное "Я" ребёнка. В кризисе трёх лет взрослые с их отношением к ребёнку как бы впервые возникают во внутреннем мире детской жизни. Из ми­ра, ограниченного предметами, ребёнок переходит в мир взрослых людей, где его "Я" занимает новое место. Отделившись от взрос­лого, он вступает с ним в новые отношения.  
  
В трёхлетнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым - необходимым мо­ментом её исполнения. Соответственно этому возрастает и субъ­ективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения: преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи.   
  
У ребёнка появляется новое видение мира и себя в нём.  
Новое видение себя состоит в том, что ребёнок впервые открывает материальное воплощение своего Я, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения. Предметный мир становится для ребёнка не только миром практического действия и познания, но сферой, где он пробует свои возможности, реализует и ут­верждает себя. Поэтому каждый результат деятельности становит­ся и утверждением своего Я, которое должно быть оценено не во­обще, а через его конкретное, материальное воплощение, т.е. через его достижения в предметной деятельности. Главным источ­ником такой оценки является взрослый. Поэтому малыш начинает с особым пристрастием воспринимать отношение взрослого  
  
Новое видение "Я" через призму своих достижений кладёт начало бурному развитию детского самосознания. Я ребёнка, оп­редмечиваясь в результате деятельности, предстаёт перед ним как объект, не совпадающий с ним. А это значит, что ребёнок уже способен осуществить элементарную рефлексию, которая раз­ворачивается не во внутреннем, идеальном плане, а имеет развёрнутый вовне характер оценки своего дос­тижения.  
  
Становление такой системы Я, где точкой отсчёта является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.

**Развитие речи.** В раннем детстве развитие речи идет по двум лини­ям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собст­венная активная речь ребенка.

Умение относить слова к обозначаемым предметам и действиям приходит к ребенку далеко не сразу. Сначала понимается ситуация, а не конкретный предмет или действие. Ребенок может по слову вполне четко выполнять определенные действия при общении с одним чело­веком и вовсе не реагировать на те же слова, произносимые другим взрослым. Так, годовалый малыш в общении с матерью показывает на головку, нос, глазки, ножки и некоторые другие части тела, но на просьбу других людей показать эти же части тела он может не реаги­ровать. Ребенок и мать находятся в столь тесном интимном контакте, что не только слова, но и жесты, мимика, интонация и ситуация об­щения - все вместе служит сигналом к действию.

В общении со взрослым ребенок правильно реагирует на его слова, если эти слова многократно повторяются в сочетании с определенны­ми жестами. Например, взрослый говорит ребенку: «Дай ручку» - и сам делает соответствующий жест. Ребенок очень быстро научается ответному действию. При этом он реагирует не только на слова, но и на всю ситуацию в целом.

Позднее значение ситуации преодолевается, ребенок начинает по­нимать слова вне зависимости от того, кто их произносит и какими жестами они сопровождаются. Но и тогда связь слов с обозначаемыми предметами и действиями долго остается неустойчивой и все-таки зависит от тех обстоятельств, в которых взрослый дает ребенку сло­весные указания.

В первые месяцы второго года слова взрослого, относящиеся к какому-либо зна­комому для ребенка предмету, вызывают требуемое действие только в случае, если этот предмет находится перед его глазами. Так, если перед ребенком лежит кукла и взрос­лый говорит ему: «Дай куклу!», ребенок выполняет указание взрослого, тянется к кукле. Если же малыш не видит куклу, то слова «Дай куклу!» вызывают ориентировоч­ную реакцию на голос взрослого, но не приводят к поиску игрушки. Однако и в случае, когда требуемый предмет находится в поле зрения ребенка, его внимание легко отвле­кается непосредственным восприятием предметов более ярких, более близких, более новых. Если перед ребенком лежат рыбка, петушок и чашечка и взрослый несколько раз повторяет: «Дай рыбку!», то видно, что взгляд малыша начинает скользить по предметам, останавливается на рыбке, его рука тянется к названному предмету. Но очень часто случается так, что взгляд возвращается к предмету, более интересному для ребенка, и вместо рыбки он дает, например, петушка.

После полутора лет подчинение действий ребенка словесным указаниям взрослых становится более прочным, но все же еще может нарушаться, если между указанием и исполнением вводится отсрочка во времени или если указание вступает в противоречие с привычным, закрепившимся действием. На глазах ребенка рыбку, с которой он только что играл, помещают под перевернутую чашечку. Затем говорят ему: «Рыбка под чашеч­кой, достань рыбку!», но при этом задерживают ручку ребенка на 20-30 сек. После за­держки ребенок затрудняется выполнить указание, отвлекаясь на посторонние предметы.

В другом случае перед ребенком выставляют два предмета - чашечку и ложечку - и говорят' «Дай чашечку, дай чашечку!» Он тянется к чашечке Если это же указание

повторяют несколько раз, а затем говорят: «Дай ложечку!», то ребенок продолжает привычно тянуться к чашечке, не замечая при этом, что он уже не подчиняется речевой инструкции взрослого. *(По материалам А. Р. Лурия.)*

Для ребенка второго года слово гораздо раньше приобретает пус­ковое, чем тормозящее значение: ребенку значительно легче по сло­весному указанию начать какое-либо действие, чем прекратить уже начатое. Когда, например, малышу предлагают закрыть дверь, он может начать многократно открывать и закрывать ее.

Другое дело - остановка действия. Хотя обычно уже к началу ран­него детства ребенок начинает понимать значение слова «нельзя», запрет еще не действует так магически, как хотелось бы взрослым.

Лишь на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребенка в разных условиях, вы­зывать и прекращать его действия, оказывать не только непосредст­венное, но и отсроченное влияние. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребенок не только понимает отдель­ные слова, но становится способным выполнять предметные действия по инструкции взрослого. Он начинает с интересом слушать любые разговоры взрослых, стремясь понять, о чем они говорят. В это время дети активно слушают сказки, рассказы, стихи - и не только детские, но и труднодоступные по смыслу.

Слушание и понимание сообщений, выходящих за пределы непо­средственной ситуации общения, являются для ребенка важным при­обретением. Оно дает возможность использовать речь как основное средство познания действительности. Учитывая это, воспитатель дол­жен направленно руководить развитием способности ребенка слушать и понимать речь, не относящуюся к конкретной ситуации.

Развитие активной речи ребенка до полутора лет происходит мед­ленно. В этот период он усваивает от 30-40 до 100 слов и употребляет их очень редко.

После полутора лет ребенок становится инициативным. Он начи­нает не только постоянно требовать названия предметов, но и делает попытки произносить слова, обозначающие эти предметы. Вначале у него не хватает речевых возможностей, он тянется, кряхтит. Но вскоре вопрос «Это что?» становится постоянным требованием, обращенным ко взрослому. Темп развития речи сразу же возрастает. К концу вто­рого года ребенок употребляет до 300, а к концу третьего года - от 500 до 1500 слов.

На первых порах речь ребенка мало похожа на речь взрослого. Ее называют автономной речью: ребенок употребляет такие слова, кото­рыми взрослые обычно не пользуются. Эти слова имеют троякое проис­хождение. Во-первых, это язык мам и нянь, считающих, что придуман­ные ими слова более доступны детям. Из уст в уста, из поколения в по­коление передаются такие слова, как «ам-ам» или «ням-ням», «тпруа», «нака», «бяка», «ав-авка». Во-вторых, автономную речь ребенка со­ставляют искаженные слова, произведенные им самим от настоящих слов. Не обладая еще в полной мере фонематическим слухом и не владея звуковой артикуляцией, ребенок невольно изменяет звуковую форму слова. Так, «молоко» он произносит как «моко», «голова» как «гова» и т.д. Крайние члены звуковой структуры слова обычно воспринимаются и воспроизводятся лучше, а середина опускается. В-третьих, ребенок сам придумывает автономные слова. Маленькая Леночка называет себя «Яя», Андрюшу братик называет «Дюка». Шаловливый мальчуган выдумывает новое слово «эки-кики».

В общении со взрослыми при правильном речевом воспитании ав­тономная речь быстро исчезает. Обычно, общаясь с малышом, взрос­лые требуют от него четкого произнесения слов, что влияет на разви­тие фонематического слуха и артикуляции. Но если окружающие ре­бенка взрослые поддерживают автономную речь, она может сохра­ниться надолго.

Наряду с расширением словаря и уточнением произношения слов в раннем детстве происходит усвоение грамматического строя родного языка. Вначале - примерно до одного года десяти месяцев - дети ог­раничиваются предложениями, состоящими из одного, позднее двух слов, не изменяющихся по родам и падежам. Причем каждое такое слово-предложение может иметь несколько разных значений. Когда малыш произносит «мама», это может значить и «мама, возьми меня на руки», и «мама, я хочу гулять», и многое другое. Позже речь ребен­ка начинает приобретать связный характер и выражать простейшие отношения между предметами. Овладевая в ходе предметной деятель­ности способами употребления предметов, дети начинают и в речевом общении улавливать и употреблять грамматические формы, при по­мощи которых эти способы можно обозначить.

Сосредоточение на том, как взрослые произносят слова, и усвоение грамматических форм родного языка развивают у ребенка чутье язы­ка. К концу раннего возраста дети довольно хорошо согласовывают слова в предложении. Часто они сами, играя, пробуют подбирать слова с определенным оттенком значения.

Общение со взрослым имеет определяющее значение для развития речи. В то же время развитие речи раскрывает для ребенка возможно­сти развития общения.

**Идентификация отношений взрослого и ребенка.** Уже к концу мла­денческого, началу раннего возраста у ребенка вырабатывается пралингвистическая знаковая система (мимика, особенно улыбки, жесты, восклицания и т.д.). Такие значимые для общения образования фор­мируются на врожденной основе через подражание взрослому, кото­рое является *первой формой идентификации.*

Элементарная знаковая система, которой овладевает ребенок, пре­вращается в стимул для ответной реакции взрослого, прежде всего матери. Именно мать, психологически настроенная на идентифика­цию с малышом, использует освоенные ребенком средства установле­ния непосредственной эмоциональной связи и достигает вместе с ним определенного уровня идентификации. При этом для установления идентификационных отношений мать бессознательно использует раз­нообразные приемы телесного контакта с малышом (гладит, похло­пывает, тормошит, тянет за ручки и ножки, целует, «тузит» и др.).

Ребенок сам побуждает мать на общение и идентификацию с его состояниями - от детской бурной радости до детского горя. Ему так важно чувствовать глубокую эмоциональную заинтересованность в нем! Конечно, его чувства эгоистичны, но именно через них он осваи­вает первые этапы идентификации взаимодействий людей, вступает на путь развития эмоциональной причастности к человеческому роду.

Особое значение для развития способности к идентификации приоб­ретает *освоение ребенком речи,* умение использовать замещения и разно­образные знаки. Отрешаясь от своей персоны и входя в мир замещае­мых предметов, малыш, идентифицируя их с отсутствующими предме­тами, погружается в условия, требующие от него овладения идентифи­кацией как способностью приписывать предмету-заместителю свойства отсутствующего предмета. Это могут быть физические свойства, спосо­бы действия (функциональное назначение предмета), чувства и др. Взрослый, играя с ребенком, вводит его в мир возможных трансформа­ций предметов и эмоций, а ребенок естественно и с радостью принимает все свойственные человеческой психике возможности к идентификации.

Установлено, что в условиях выраженной готовности к идентифи­кации со стороны взрослого повышаются настроение и связанная с этим общая активность ребенка Именно в этом случае говорят об эмоциональной подпитке.

**Специфика общения в раннем возрасте.** Ребенок в возрасте от полу­тора до трех лет чрезвычайно быстро овладевает речью благодаря психологической включенности в общение со взрослыми. Он внима­тельно слушает разговоры взрослых, когда, казалось бы, к нему не обращаются, а сам он занят игрой. Это пристальное внимание к речи взрослых просматривается всякий раз, когда ребенок вдруг включает­ся в контекст взрослого общения, давая свои эмоциональные оценки услышанному, комментируя или задавая вопросы. Удовольствие, ко­торое получает ребенок от слушания, побуждает его всякий раз при­ближаться к общающимся взрослым и настораживать свой слух. В то же время ребенок в этом возрасте активизирует свое речевое общение, постоянно обращаясь к взрослому, прежде всего к матери. Ребенок «льнет» к взрослому, задает ему вопросы, пытается понять ответы.

Общение в раннем возрасте состоит и в постоянном обращении ре­бенка за помощью, и в оказании сопротивления предложениям со стороны взрослого. *Ребенок открывает для себя, что он является ис­точником своей вот* и начинает опробовать свою волю в общении со своими близкими, со взрослыми и сверстниками. Все эти виды соци­альной активности занимают ребенка достаточно глубоко и являются значимыми для него, но не следует забывать, что все-таки большую часть времени он проводит в предметной деятельности за изучением предметного мира и освоением орудийных и соотносящих действий.

Ребенок именно в раннем возрасте осваивает *приемы привлечения и удержания внимания* взрослых. Эти приемы являются в целом соци­ально приемлемыми, так как ребенок умеет хорошо *рефлексировать* на реакции взрослых и тут же сам исправляет свои неудачные прома­хи. Ребенок умеет выражать чувство *привязанности и симпатии',* он умеет также выразить чувство неудовольствия и предложить при этом некоторый выход из неприятной ситуации. Правда, все эти возможно­сти приемлемого общения могут не использоваться, когда малыш утомился, когда он не понят, когда его проигнорировали и выказали невнимание. Умея быть достаточно терпеливым для своего возраста и умея подождать, *ребенок все-таки не может переносить сильных ис­пытаний временем ожидания внимания со стороны значимого взрослого, не может пережить некорректного к себе отношения.* Он может разом дать регрессивную реакцию, и тут уж мы не увидим малыша в ареоле его достижений.

Особое место в развитии социальной активности занимает развитие специфики общения со сверстниками. В раннем возрасте *дети начинают пристально интересоваться друг другом* они наблюдают друг друга, обмениваются игрушками, пытаются демонстрировать друг другу свои достижения и даже соревноваться. *Соревнование в достижении* (умение

играть мячом, овладение тем или иным действием с предметом, езда на велосипеде и т.п.) *обусловливает мотивацию к достижению* (мотив дос­тижения, Дэвид Маклелланд), что определяет успешность реализации стремления к признанию. При этом у *ребенка, развивается рефлексия* на свои достижения и достижения другого. Ребенок трех лет обладает дос­таточной степенью умственного развития, чтобы быть успешным или вполне приемлемым в социальных ситуациях общения, он умеет кон­тролировать свои эмоции и свою волю.

**Развитие восприятия и образование представлений о свойствах пред­метов.** Хотя уже в младенчестве ребенок в связи с хватанием и манипу­лированием овладевает зрительными действиями, которые дают ему возможность определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение, восприятие в начале раннего детства еще крайне несовершенно. На первый взгляд это незаметно: ребенок как будто хорошо ориентируется в окружающей обстановке, узнает знако­мых людей, предметы. Но узнавание может быть разным, оно может опираться на выделение в предметах разных свойств и признаков. Го­довалый ребенок не способен последовательно, систематически осмот­реть предмет. Как правило, он выхватывает какой-то один бросающий­ся в глаза признак и реагирует только на него, по нему опознает пред­меты. Нередко это бывает небольшой участок очертаний предмета, с которым ребенок сталкивается в процессе манипулирования.

Усвоив слово «пти» (птичка), ребенок называет так все предметы, имеющие вы­ступ, похожий на клюв Птичкой для него может быть, например, пластиковый шарик с острым выступом

С этим связана удивительная особенность восприятия детей вто­рого года жизни - узнавание близких людей на фотографиях и пред­метов на рисунках, в том числе на контурных изображениях, пере­дающих только некоторые характерные детали предмета (например, морду лошади или собаки). Подобное узнавание легко принять за доказательство того, что ребенок понимает, что такое рисунок или фотография. Можно усмотреть в этом и способность ребенка полно и точно воспринимать окружающие предметы по малейшему наме­ку. Однако на самом деле здесь проявляются прямо противополож­ные качества. Дети второго года не воспринимают рисунки или фо­тографии как изображения предметов и людей. Для них изображен­ные предметы - это вполне самостоятельные предметы. И если ребе­нок называет предмет и его изображение одинаково, то, значит, он *отождествляет их.* Отождествление становится возможным пото­му, что и в предмете, и в изображении выделяется какая-либо одна деталь, которая привлекла внимание ребенка: все остальное как бы не существует, не учитывается.

Такая особенность воспринимать предметы проявляется и в без­различии ребенка к пространственному положению воспринимаемого или его изображения.

Зрительные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования. Эти действия прежде всего направлены на такие свойства предметов, как форма и величина. Цвет в этот период не имеет никакого значения для узнавания предметов вообще. Ребенок совершенно одинаково узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в необычные, неестественные цвета, ориентируясь только на формы изображенных предметов. Это, конечно, не значит, что ребенок не различает цвета. Мы знаем, что различение и предпочте­ние определенных цветов явно выражено уже у младенца. Но цвет не стал еще признаком, характеризующим предмет, и не учитывается при его восприятии.

Для того чтобы восприятие предметов стало более полным и все­сторонним, у ребенка должны сложиться новые действия восприятия. Такие действия формируются в связи с овладением *предметной дея­тельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями.*

Когда ребенок учится выполнять соотносящее действие, он подби­рает и соединяет предметы или их части в соответствии с формой, величиной, цветом, придает им определенное взаимное положение в пространстве. Соотносящие действия могут быть выполнены разными способами в зависимости от особенностей обучения. Бывает, что ре­бенок, подражая взрослому, запоминает порядок выполнения дейст­вия (например, разборки и сборки пирамидок) и повторяет его, не учитывая свойств предметов (величины колец). Но это может приво­дить к успеху только при совершенно неизменных условиях. Если кольца пирамидки сместятся или одно из них упадет, ребенок не суме­ет получить нужного результата. Поэтому раньше или позже взрослые начинают требовать от ребенка, чтобы он сам подбирал и соединял части в нужном порядке. Первоначально ребенок может выполнить подобное требование только при помощи проб, так как имеющиеся у него действия восприятия не позволяют зрительно сравнивать раз­личные предметы по их свойствам.

Прикладывая нижнюю половину матрешки к верхней, ребенок об­наруживает, что она не подходит, берет другую, снова прикладывает, пока, наконец, не найдет нужную. Перебирая кольца пирамидки и прикладывая одно к другому, ребенок выбирает самое большое коль­цо - то, краешек которого выглядывает из-под любого другого, нани­зывает его на стерженек, затем таким же образом выбирает самое большое из оставшихся и т.д. Точно так же, подбирая два кубика, ребенок прикладывает их вплотную друг к другу и обнаруживает, сливается их цвет или нет. Все это *внешние ориентировочные действия,* позволяющие ребенку добиться правильного практического результата.

Овладение внешними ориентировочными действиями происходит далеко не сразу и зависит от того, с какими именно предметами действует ребенок и в какой мере помогают ему взрослые. Значительная часть игрушек для детей этого возраста создана так, что в их устройство как бы уже вложена необходимость примеривать части друг к другу и без правильного их подбора результат получить нельзя. Матрешки, коробки с вырезами определенной формы, куда опускаются соответствующие фигурки, домики с отверстиями для вставляющихся окон и дверей и многие другие игрушки как бы сами учат ребенка внешним ориентировочным действиям. И если ребенок вначале пытается добиться результата силой (втиснуть, вколотить неподходящие части), то скоро сам или при небольшой помощи взрослых переходит к примериванию. Поэтому такие игрушки называются *автодидактическими,* т.е. самообучающими. Другие игрушки в меньшей степени определяют способ действия ребенка Например, пирамидку можно собрать в любом порядке, не считаясь с величиной колец. В этих случаях помощь взрослого должна быть более значительной.

Внешние ориентировочные действия, направленные на выяснение свойств предметов, складываются у ребенка при овладении не только соотносящими, но и орудийными действиями. Так, пытаясь достать удаленный предмет, палку, и убедившись, что она не годится, ребенок стремится заменить ее более длинной, соотнося таким образом уда­ленность предмета с длиной орудия.

*От соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительному их соот­несению.* Формируется новый тип действия восприятия. Свойство од­ного предмета превращается для ребенка в образец, мерку, при помо­щи которой он измеряет свойства других предметов. Величина одного кольца пирамидки становится меркой для других колец, длина пал­ки - меркой для расстояния, форма отверстий в коробке - меркой для формы опускаемых в нее фигурок.

Овладение новыми действиями восприятия обнаруживается в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зри­тельной ориентировке. Он подбирает нужные предметы и их части на глаз и выполняет действие сразу правильно, без предварительно­го примеривания.

В связи с этим для ребенка двух с половиной- трех лет становится доступным зрительный выбор по образцу, когда из двух предметов, различающихся по форме, величине или цвету, он может по просьбе взрослого подобрать точно такой же предмет, как третий, который дан в качестве образца. Причем сначала дети начинают выполнять выбор по форме, потом - по величине, потом - по цвету. Это значит, что новые действия восприятия формируются раньше для тех свойств, от которых зависит возможность выполнения практических действий с предметами, а затем уже переносятся и на другие свойства. Зритель­ный выбор по образцу - гораздо более сложная задача, чем простое узнавание знакомого предмета. Здесь ребенок уже понимает, что су­ществует много предметов, *имеющих одинаковые свойства.*

Обследование предмета при его сравнении с другим становится бо­лее детальным, ребенок не ограничивается каким-либо отдельным бросающимся в глаза признаком. Характерно, что овладение новым типом действий восприятия сказывается в том, что узнавание детьми предметов на картинках и фотографиях, основой которого являлось их отождествление по отдельным признакам, исчезает.

Дети раннего возраста еще плохо управляют своим восприятием и оказываются не в состоянии правильно выполнить выбор по образцу, если им предлагают не два, а много разных предметов или если пред­меты имеют сложную форму, состоят из многих частей или их окраска включает несколько чередующихся цветов.

Если ребенок, вступивший в пору раннего детства, при сравнении предметов любой из них использует в качестве образца, то позднее -на третьем году жизни - хорошо знакомые ему предметы становятся *постоянными образцами, с* которыми он сравнивает свойства любых других предметов. Такими образцами могут служить не только реаль­ные предметы, но и представления о них, сложившиеся у ребенка и закрепившиеся в его памяти.

Определяя предметы треугольной формы, ребенок говорит: «как домик», «как кры­ша»; определяя круглые предметы - «как мячик»; овальные - «как огурчик», «как яичко». О предметах красного цвета он говорит, «как вишенка», зеленого - «как травка».

Восприятие ребенком на всем протяжении раннего возраста тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину, цвет предметов, их положение в пространстве в тех случаях, когда это необходимо для выполнения того или другого доступного ему действия.

В других же случаях восприятие может оказываться весьма рас­плывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения сложно­го для него нового действия.

Так, овладев восприятием цвета в условиях выбора по образцу, ребенок вовсе не учитывает цвет, когда ему предлагают простейшее конструктивное задание. Только что из двух кубиков - красного и очень близкого по цвету розового - ребенок безоши­бочно протягивал взрослому кубик требуемого цвета. Но вот взрослый на глазах у ребенка положил красный кубик на синий (различие цветов гораздо большее!) и попро­сил: «Сделай так же». И малыш совершенно спокойно кладет синий кубик на красный.

Точно так же, начиная рисовать, ребенок вовсе не учитывает цвет изображаемых предметов или предлагаемых образцов, а пользуется карандашами, цвет которых ему больше нравится.

Знакомясь со свойствами разнообразных предметов - различными формами, цветами, отношениями величин, пространственными отно­шениями - ребенок накапливает запас *представлений* об этих свойствах, что очень важно для его дальнейшего умственного развития. Однако если предметы находятся перед глазами ребенка, даже рассматриваются им, но ему не надо специально выяснять их форму, цвет, отношения по величине или другие свойства, то формирования сколько-нибудь четких представлений не происходит. Представления о свойствах предметов, как мы видим, связаны с характерными для ребенка видами практиче­ской деятельности, прежде всего с предметной деятельностью. Поэтому накопление представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зритель­ной ориентировкой, выполняя действия восприятия.

*Таким образом, для обогащения представлений ребенка раннего воз­раста о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с основ­ными разновидностями этих свойств, выполняя предметные действия, требующие их учета.* Неверно ограничивать (как это делают иногда) материал, с которым действует ребенок, двумя-тремя формами и тремя-четырьмя цветами. Исследования показывают, что ребенок третьего года жизни вполне может усвоить представления о пяти-шести формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник) и восьми цветах (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолето­вый, белый, черный).

Как же связано развитие восприятии и образование представлений о свойствах предметов в раннем возрасте с развитием речи ребенка? Большая часть слов, которые усваивают дети до трехлетнего возраста, обозначает предметы и действия. Названиями цветов и форм (крас­ный, желтый, круглый) дети овладевают с большим трудом, только при упорном обучении со стороны взрослых. Эти трудности имеют свои психологические причины. Слово - название предмета - выража­ет прежде всего его функцию, назначение, которое остается неизмен­ным при изменении внешних свойств. Так, лопатка- это орудие, ко­торым копают, каковы бы ни были ее форма, цвет, величина. Усваи­вая названия предметов, дети учатся узнавать и применять эти пред­меты независимо от изменения их внешних свойств. Совсем другое дело - слова, обозначающие свойства. Здесь необходимо отвлечься от предмета, его значения и объединить самые разные предметы по при­знаку, который в большинстве случаев не имеет значения для их упот­ребления. Возникает противоречие, которое маленькому ребенку очень трудно преодолеть.

Хотя в общении с ребенком взрослые постоянно употребляют на­звания свойств предметов, нет необходимости добиваться их запоми­нания и правильного употребления в раннем детстве. Значительно более благоприятные условия для этого складываются позднее, на четвертом-пятом году жизни ребенка.

*Наряду со зрительным в раннем детстве интенсивно развивается и слуховое восприятие.* Здесь тоже сохраняется основное правило, кото­рое заключается в том, что свойства предметов и явлений (в данном случае звуков) начинают выделяться в той мере, в какой их учет ока­зывается необходимым для деятельности ребенка. Основная деятель­ность детей раннего возраста, связанная с восприятием звуков, - рече­вое общение. Потому-то в этот период особенно интенсивно развива­ется фонематический слух. От восприятия слов как нерасчлененных звуковых комплексов, отличающихся друг от друга особенностями ритмического строения и интонации, ребенок постепенно переходит к восприятию их звукового состава. Звуки разных типов начинают вы­деляться в слове и опознаваться ребенком в определенной последова­тельности (сначала гласные, потом согласные).

*Как правило, к концу второго года дети уже воспринимают все зву­ки родного языка.* Однако уточнение фонематического слуха происхо­дит и в последующие годы.

Значительно медленнее развивается у детей звуковысотный слух -восприятие соотношения звуков по высоте. Но специальные опыты показывают, что и здесь могут быть большие достижения.

Возрастная психология принимает положение Л. С. Выготского о восприятии в раннем возрасте как ведущей функции. «... Восприятие до трехлетнего возраста играет... доминирующую центральную роль. Можно сказать, что все сознание ребенка этого возраста имеется лишь постольку, поскольку оно определяется деятельностью восприятия. Всякий знающий детей этого возраста согласится, что ребенок вспоми­нает большей частью в форме узнавания, т.е. в форме восприятия, к которому присоединяется акт памяти. Ребенок воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его гла­зами; он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Точно так же мышление ребенка до трех лет носит пре­имущественно непосредственный характер. Ребенок разбирается и уста­навливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми эле­ментами. Можно было бы показать, что все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Это ставит восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие как будто бы обслуживается всеми сторонами деятель­ности ребенка, и поэтому ни одна функция не переживает такого пыш­ного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия».

Восприятие становится ведущей функцией, заняв центральное ме­сто в развитии познавательной сферы ребенка.

**Развитие мышления.** Мы видели, что на пороге раннего детства у ребенка впервые появляются действия, которые можно считать при­знаками мыслительного процесса, - использование связи между пред­метами для достижения цели (например, притягивание подушки, на которой лежат часы, для того, чтобы их достать). Но подобные дейст­вия возможны лишь в самых простейших случаях, когда предметы уже связаны между собой (часы лежат на подушке) и остается только вос­пользоваться этой готовой связью. На протяжении раннего детства ребенок начинает все шире использовать подобного рода готовые связи. Он притягивает к себе тележку за привязанную к ней веревочку, возит каталку, толкая впереди себя прикрепленную к ней палку, и производит другие подобные действия.

Гораздо важнее, что он учится выполнять те действия, где необхо­димо каждый раз заново связывать между собой разъединенные пред­меты, - это соотносящие и орудийные действия. Само по себе усвое­ние этих действий еще не требует работы мышления: ребенку не при­ходится самостоятельно решать задачу, это за него делают взрослые, которые дают образцы действий, показывают способы употребления орудий. Но, обучаясь выполнять эти действия, ребенок начинает ори­ентироваться на связь между предметами, в частности на связь орудия с предметом, и в дальнейшем переходит к установлению таких связей в новых условиях, при решении новых задач.

*Переход от использования готовых связей или связей, показанных взрослыми, к их установлению - важная ступень в развитии детского мышления.* На первых порах установление новых связей происходит путем практических проб, причем на помощь ребенку нередко прихо­дит случайность.

Вот двухлетний малыш сидит за столиком. На столике привлекающая его игрушка. Она достаточно далеко, так что достать ее рукой невозможно. Рядом палка. Сначала ребенок изо всех сил тянется к игрушке рукой, но вскоре, убедившись в бесплодности попыток, отвлекается от игрушки и замечает лежащую в пределах досягаемости палку. Он берет палку и начинает вертеть ее в руках. Но вот конец палки задел игрушку. Она сдвинулась. Ребенок сейчас же замечает это. Его внимание снова устремляется к иг­рушке, и он начинает теперь уже специально двигать ее, следя за перемещением. После ряда проб выделяются те движения, которые приближают игрушку. Но этим дело не кончается. Очень часто интерес ребенка переносится на само действие с орудием, на его связь с перемещением предмета. И ребенок продолжает исследовать эту связь, специально отодвигая игрушку и снова приближая ее палкой.

В приведенном случае решалась задача при помощи внешних ори­ентировочных действий. Эти действия, однако, существенно отличаются от тех, которые служат основой для формирования действий восприятия: они направлены не на выявление и учет внешних свойств предметов, а на отыскание связей между предметами и действиями. дающих возможность получить определенный результат.

Мышление ребенка, осуществляемое при помощи внешних ориен­тировочных действий, носит название *наглядно-действенного.* Дети используют наглядно-действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире.

Внешние ориентировочные действия, как мы знаем, служат исход­ным пунктом для образования внутренних, психических действий. Уже в пределах раннего детства у ребенка возникают мыслительные действия, выполняемые в уме, без внешних проб. Так, познакомив­шись с употреблением палки для доставания отдельного предмета, ребенок догадывается применить ее и для того, чтобы вытащить мя­чик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме. В процессе ее ребенок действовал не с реальными предметами, а с *образами, представлениями о* предметах и способах их употребления. *Мышление ребенка, в котором решение задачи происхо­дит в результате внутренних действий с образами, называется нагляд­но-образным.* В раннем детстве ребенок овладевает умением решать наглядно-образным путем только ограниченный круг простейших задач. Задачи более сложные им либо не решаются вовсе, либо реша­ются в наглядно-действенном плане.

Большое место в развитии мышления детей раннего возраста за­нимает формирование *обобщений -* мысленного объединения предме­тов или действий, обладающих общими признаками. Основу для обобщений создает усвоение речи, поскольку значения слов, понима­нию и употреблению которых учат ребенка взрослые, всегда содержат в себе обобщения. Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным часам, и к будильнику, и к большим стенным ча­сам, а слово «пуговица» - и к черной пластмассовой пуговице на пид­жаке отца, и к белой бельевой пуговице, и к художественно выпол­ненной многоугольной деревянной пуговице на костюме матери. Но общепринятым значением слов дети овладевают далеко не сразу. Употребление первых простых усваиваемых слов говорит о том, что их значение крайне расплывчато и изменчиво. Ребенок часто называет одним и тем же словом совершенно разные предметы, перенося его с одного предмета на другой на основании сходства по случайным при­знакам, причем эти признаки могут все время изменяться.

Указания взрослых, примеры употребления ими слов - названий предметов - постоянно наталкивают ребенка на то, что общее назва­ние объединяет предметы, имеющие одну и ту же функцию, одинако­вое назначение. Оказывается, однако, что предметы с одинаковой функцией слишком различны по внешним свойствам, слишком трудно выделить в них общее. Это, по-видимому, оказалось бы вовсе не дос­тупным для ребенка, если бы на помощь не приходило усвоение пред­метных действий, овладение употреблением предметов в соответствии с их назначением.

*Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в дей­ствии, а затем закрепляется в слове.* Первыми носителями обобщения становятся предметы-орудия. Усвоив способ действия с помощью того или иного орудия (палки, ложки, совочка, карандаша), ребенок пыта­ется использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяет его обобщенное значение для решения определенного рода задач. В то же время в орудии выделяются те признаки, которые важны для его употребления, остальные отступают на задний план. Научившись придвигать к себе предметы при помощи палки, ребенок пользуется затем для этой же цели любым удлиненным предметом (линейкой, зонтиком, ложкой). Все это меняет значение усваиваемых ребенком слов. Они начинают все более обобщенно отображать функцию пред­мета. Значение обобщения, достигаемого в действии, для возникнове­ния обобщения в слове ярко обнаружится, если сравнить ситуации, когда слова- названия предметов- даются детям сопровождаемые простым показом этих предметов и действием с ними.

Детям раннего возраста давали игрушки (совочек, ведерко) и учили их называть. После того как дети запоминали названия, им давали точно такие же игрушки, но окрашенные в другой цвет. Если дети самостоятельно не переносили усвоенных назва­ний на новые игрушки, то их специально пытались обучать этому, изменяя цвет посте­пенно и приучая не обращать на него внимания.

В другом случае те же игрушки давали во время специально организованной игры, и дети усваивали названия, действуя с игрушками (совком насыпая песок, ведерком доставая воду из колодца). После усвоения названия игрушки, как и в первом случае, заменяли новыми, точно такими же, но окрашенными в другой цвет.

Было обнаружено, что во втором случае усвоение обобщенного значения слов происходит гораздо легче и быстрее, чем в первом: дети узнают игрушки и правильно их называют, несмотря на изменение цвета, сразу же после того, как производят с ними соответствующие действия.

У детей раннего возраста название предмета иногда очень прочно связывается с его функцией. Поэтому, сталкиваясь с новым предме­том, который взрослые называют знакомым словом, ребенок может пытаться употребить этот предмет соответствующим образом в лю­бом случае.

Двухлетний мальчик подошел к матери, держа в руке крохотный игрушечный стульчик. На вопрос ребенка: «Что это?»- мать ответила: «Стул, Сашенька». К ее величайшему удивлению, мальчик немедленно поставил стульчик на пол, повернулся к нему спиной и начал присаживаться, явно собираясь использовать предмет по назна­чению. *(По материалам Л. А. Венгера.)*

Складывающиеся у детей обобщения имеют форму образов и ис­пользуются в процессе наглядно-образного решения задач.

В раннем детстве ребенок не только замечает уже имеющиеся связи между предметами, но начинает самостоятельно устанавливать новые связи и отношения, учитывать их в своих действиях.

**Возникновение знаковой функции.** В раннем возрасте ребенок актив­но начинает пользоваться не только предметами, но и их заменителями и на этой основе постепенно улавливать связь между обозначением и тем, что оно обозначает. Так, в игре ребенок действует с палочкой, как с ложкой или как с карандашом («помешивает еду», «ест» с нее или водит по поверхности стола, якобы «рисуя»). Через эти действия он начинает придавать этой палочке значение ложки или карандаша.

Знаковая функция, безусловно, усваивается ребенком через обще­ние со взрослым, однако она же субъективно открывается им через собственную активность и включенность в действие замещения. Ус­воение знаковой функции происходит только в случае, если оно под­готовлено развитием собственной деятельности ребенка.

Знаковая функция органично включается в познание окружающего мира: ребенок начинает чувствовать себя источником, творящим мир замещающих предметов, изображений, знаков и образов. Он сам от­личает и связывает реальные и символические предметы по своему усмотрению.

На третьем году в умственном развитии ребенка происходит важ­ный сдвиг, имеющий огромное значение для последующего овладения более сложными формами мышления и новыми видами деятельно­сти, - начинает формироваться *знаковая (или символическая) функция сознания.* Знаковая функция состоит в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого. При этом вместо дейст­вий с предметами выполняются действия с их заместителями, резуль­тат же относится к самим предметам.

Наиболее важной и всеобъемлющей системой знаков является язык. В развитых формах мышления словесные рассуждения дают человеку возможность решать разнообразные задачи, заменяя дейст­вия с реальными предметами действиями с их образами. Такими фор­мами мышления дети раннего возраста еще не владеют. Когда они приступают к решению какой-либо задачи (например, задачи, тре­бующей применения орудия), то не могут сформулировать словесно, что будут делать. На вопрос: «Что ты будешь делать?» - ребенок либо не отвечает вовсе, либо отвечает: «Вот сделаю - увидишь». В ходе решения задачи словесные высказывания могут выражать эмоции ребенка («Ну что же это такое! Что это за безобразие!») или вовсе не относиться к делу, но никогда не содержат рассуждений, касающихся самого процесса решения. Дело в том, что слово для двухлетнего ре­бенка еще не стало знаком, заместителем предмета или действия. Сло­во выступает в качестве одного из свойств, присущих предмету (или группе сходных предметов) и от него неотделимых.

Знаковая функция развивается первоначально в связи с практиче­ской деятельностью и лишь потом переносится на употребление слов, дает ребенку возможность думать словами. Предпосылкой возникно­вения знаковой функции служит овладение предметными действиями и последующее отделение действия от предмета. Когда действие начи­нает выполняться без предмета или с предметом, который ему не со­ответствует, оно теряет свое практическое значение и превращается в изображение, обозначение реального действия. Если ребенок пьет из кубика, то это уже не питье, а *обозначение* питья.

Следом за обозначением действия возникает и обозначение пред­мета, замещение одного предмета другим. Кубик используется в каче­стве чашки. Но, как мы видели, сначала ребенок не осознает замещение, не дает предмету-заместителю названия замещаемого предмета. Осознание является не предпосылкой, а результатом усвоения дейст­вий с предметами-заместителями. Его возникновение свидетельствует о зарождении знаковой функции сознания.

Знаковая функция не открывается, а усваивается ребенком. И об­разцы замещений, и образцы игровых переименований предметов дает взрослый. Но усвоение происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребенка (которая, конечно, тоже направляется взрослыми).

*Усвоение того, что один предмет можно использовать в качестве заместителя другого - важный поворотный пункт в осознании ребен­ком окружающего мира.* Он обнаруживается не только в игре, но и в других видах деятельности.

Знаковая функция дает толчок к превращению каракуль в изобрази­тельную деятельность; именно благодаря ей ребенок начинает видеть в нанесенных каракулях изображения предметов. Рисование и игра при этом тесно связаны между собой: ребенок часто дополняет изображения игровыми действиями, придающими им то или иное значение.

В период зарождения знаковой функции дети склонны, пользуясь малейшим намеком, усматривать изображения, точнее, обозначения знакомых предметов буквально во всем.

Знаковая функция, даже в ее простейших формах, начинает влиять на мышление ребенка. Вместе с представлениями о реальных действи­ях с реальными вещами он начинает использовать в наглядно-образ­ном мышлении и образы, обозначающие эти действия и вещи, выде­ляющие в них именно те стороны, которые важны для решения кон­кретной задачи. Конечно, эти действия лишь намечаются и являются предпосылкой обобщенности мышления.

Таким образом, особенностью развития мышления в раннем детст­ве является то, что разные его стороны - развитие наглядно-действен­ного и наглядно-образного мышления, формирование обобщений, с одной стороны, и усвоение знаковой функции сознания - с другой, пока еще разобщены, не связаны между собой. Лишь впоследствии, в дошкольном возрасте, эти стороны сольются, создавая основу для овладения более сложными формами мышления.

**Развитие воображения и памяти.** Зарождение знаковой функции есть одновременно и зарождение воображения ребенка, а также новое условие развития памяти.

Возникновение воображения. Начав устанавливать связь ме­жду заменителем и обозначаемым предметом, ребенок впервые при­обретает возможность представлять себе то, о чем ему рассказывает взрослый, или то, что изображено на рисунке.

Воображение в раннем возрасте работает прежде всего на воссоз­дание того, что предлагается в словесном описании или в рисунке. Воображение в этот период работает скорее как механизм, а не как активная деятельность: оно обычно возникает непроизвольно, без специального намерения, под влиянием интереса и эмоций. В своих играх ребенок обычно воспроизводит действия и ситуации, заимство­ванные от взрослых, не строя собственного замысла. Типичное прояв­ление ребенка в деятельности: рисуя или конструируя, он исходит из усвоенных прежде действий, и только полученный результат «тре­бует» от него соответствующего образа. Так, рассматривая нанесен­ные на бумагу каракули, ребенок спрашивает самого себя: «Это те?» Затем, сосредоточившись на конфигурации каракулей, вдруг «узнает»:

«Это птички набегали тут».

Слушая сказки, ребенок пытается представить себе их персонажи, события, ситуации. Однако в связи с тем, что запас его жизненных впечатлений ограничен, он не умеет переработать их в соответствии с описанием. Ребенок раннего возраста склонен устанавливать «прямое замыкание» между тем, о чем он слышит от взрослого, и образами реальных предметов, сформированными в личном опыте. Слушая сказку про деда и бабу, он тут же вспоминает собственных дедушку и бабушку, а слушая про волка, представляет конкретное изображение на картинке.

К концу раннего возраста ребенок нередко стремится «сочинять» собственные сказки, рассказы. Это, однако, не более чем мозаичное варьирование собственным опытом.

Возникновение воображения при всей его первоначальной ограни­ченности имеет неоспоримое значение для умственного развития. В то же время сама возможность «сочинять», «воображать» по собствен­ному хотению, по собственному велению создает особую ситуацию выделения себя как источника воображения и поднимает в ребенке восхитительное чувство своей самости, своего волеизъявления. Про­извольность решения начать воображение как деятельность, в кото­рой создается особая новая реальность, поднимает в ребенке чувства, влияющие и на развитие его как личности.

*Особенности памяти*. В раннем возрасте память ребенка разви­вается чрезвычайно интенсивно. За первые три года ребенок осваива­ет действия, которые ориентируют его в собственной телесной актив­ности в отношении к самому себе и к окружающему миру. За это же время ребенок проходит путь от бессловесного новорожденного до говорящего общающегося человека: достаточно вспомнить так назы­ваемый сензитивный период речи5 ( с 1 года 6 мес до 3 лет), когда дети овладевают родным языком.

В усвоении первоначального опыта принимают участие двигатель­ная, эмоциональная и образная память. Преобладают в этот период двигательная и эмоциональная память. Ребенок лучше запоминает соб­ственные движения, действия, переживания.

Память в раннем возрасте становится ведущей функцией, она при­нимает участие в развитии всех видов познания. Представления о действиях, свойствах предметов, их назначении и т.п., возникающие в результате практической деятельности ребенка, его восприятия, мыш­ления и воображения, закрепляются в памяти и только поэтому могут служить средствами дальнейшего познания.

Память в раннем возрасте полностью непроизвольна: никаких спе­циальных действий с целью запомнить или припомнить что-либо ре­бенок не выполняет. Дети раннего возраста, которым много читают, нередко поражают взрослых тем, что запоминают наизусть длинные стихи и сказки. Если при рассказывании сказки изменить порядок изложения, то ребенок с возмущением поправляет неточность. Такое запоминание, однако, ничего не говорит ни об общем умственном развитии ребенка, ни об индивидуальных особенностях его памяти. Это - результат общей пластичности нервной системы, мозга, свойст­венной всем детям раннего возраста.

Для запоминания имеет значение частота повторения действий. Только повторяющиеся действия, слова, способы общения, реализуемые в социальной среде, в которую погружен ребенок, формируют и поддерживают запечатления, ложащиеся в основу долговременной па­мяти ребенка. Социальная жизнь трансформирует познание6 через воздействие таких значимых посредников, как язык (знаки), содержа­ние взаимодействий субъекта с объектами (интеллектуальные ценно­сти) и правила, предписанные мышлению и нравственным нормам, обеспечивающим систему отношений.

Все богатство трансформаций, происходящих в природной, пред­метной и социальной среде, определяет развитие памяти. На базе ов­ладения человеческими действиями и овладения языком и через соци­альные отношения появляются основания, которые обогащают и оче­ловечивают память. Именно в раннем возрасте ребенок вступает на путь развития собственно человеческой памяти.

Долговременная память как отражение прежнего опыта, сохранен­ного не в зеркальном, а в измененном виде благодаря возникающей личной позиции и эмоциональной оценке того, что происходило, раз­вивается именно в тот период, когда ребенок начинает строить обра­зы воображения и чувствовать себя источником воображения.

До трех лет воспоминания о самом себе и об окружающем обычно не сохраняются, так как до этих пор ребенок не может рассматривать последовательность событий в контексте движущегося времени жиз­ни, в единстве и тождественности «Я». Только тогда, когда у ребенка «складывается первый абрис детского мировоззрения», происходит аккумулирование закона амнезии раннего возраста.

**ПРЕДМЕТНАЯ И ДРУГИЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Развитие предметной деятельности.** Уже в период младенчества ре­бенок выполняет довольно сложные манипуляции с предметами - он может научиться некоторым действиям, показанным ему взрослым, перенести усвоенное действие на новый предмет, он даже может осво­ить некоторые собственные удачные действия. Но манипуляции на­правлены лишь на использование внешних свойств и отношений предметов - ложкой он действует так же, как палочкой, карандашом или совочком.

Переход от младенчества к раннему детству связан с развитием но­вого отношения к миру предметов- они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как *вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ упот­ребления, т.е. в той функции, которая закреплена за ними в обществен­ном опыте.* Основные интересы ребенка переносятся в область овла­дения все новыми и новыми действиями с предметами, а взрослый приобретает роль наставника, сотрудника и помощника. На протяже­нии всего периода раннего детства осуществляется переход к предмет­ной деятельности. Специфика предметной деятельности заключается в том, что здесь ребенку впервые открываются функции предметов:

назначение вещей являются их скрытыми свойствами. Функции пред­метов не могут быть выявлены путем простого манипулирования. Так, ребенок может бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, сколь угодно стучать ложкой об пол - этим он ни на шаг не продвинется в познании функций предметов. Только взрослый способен в той или иной форме раскрыть ребенку, для чего служит тот или иной предмет, каково его функциональное предназначение.

Усвоение назначения предметов ребенком является специфически человеческим, оно принципиально отличается от тех форм подража­ний, которые наблюдаются, например, у обезьян.

Обезьяна может научиться пить из кружки, но кружка не приобре­тает для нее постоянного значения предмета, из которого пьют. Если животному хочется пить и оно видит воду в кружке, то пьет из нее. Но с таким же успехом оно будет пить из ведра или с пола, если вода в этот момент окажется там. Точно так же и саму кружку в другое вре­мя, при отсутствии жажды, обезьяна будет употреблять для самых разнообразных манипуляций - бросать ее, стучать ею и т.п.

Ребенок благодаря взрослому, сразу входит в мир постоянных пред­метов. Он усваивает постоянное назначение предметов, закрепленное за ними обществом и в целом не изменяющееся в зависимости от дан­ного момента. Это, конечно, вовсе не означает, что, усвоив то или иное предметное действие, ребенок всегда употребляет предмет толь­ко по назначению. Так, научившись черкать карандашом по бумаге, он сможет вместе с тем катать карандаши или строить из них колодец. Но важно то, что *ребенок* при этом *знает истинное назначение пред­мета.* Когда двухлетний шалун, например, надевает на голову свой ботиночек, он смеется, так как понимает несоответствие выполняемо­го действия назначению ботинка.

На первых ступенях развития предметной деятельности действие и предмет очень жестко связаны между собой: ребенок способен выпол­нить усвоенное действие только с тем предметом, который для этого предназначен. Если ему предлагают, например, причесаться палочкой или попить из кубика, он оказывается просто не в состоянии выпол­нить просьбу - действие распадается. Только постепенно происходит отделение действия от предмета, в результате которого дети раннего возраста приобретают возможность выполнить действие и с не соответствующими ему предметами или использовать предмет не по пря­мому назначению.

Таким образом, связь действия с предметом проходит три фазы развития. На первой с предметом могут выполняться любые извест­ные ребенку действия. На второй фазе предмет употребляется только по прямому назначению. Наконец, на третьей фазе происходит как бы возврат к старому, свободному употреблению предмета, но на совер­шенно другом уровне: ребенок знает основную функцию предмета.

Важно, что, усваивая действия по употреблению предметов обихо­да, ребенок вместе с тем усваивает и правила поведения в обществе, связанные с этими предметами. Так, рассердившись на взрослого, ребенок может швырнуть чашку на пол. Но тут же на его лице выра­зятся испуг и раскаяние: он уже понимает, что нарушил правила об­ращения с предметом, которые обязательны для всех.

В связи с овладением предметной деятельностью изменяется харак­тер ориентировки ребенка в новых для него ситуациях, при встрече с новыми предметами. Если в период манипулирования ребенок, полу­чив незнакомый предмет, действует с ним всеми известными ему спо­собами, то впоследствии его ориентировка направлена на выяснение того, *для чего* этот предмет служит, как его можно употребить. Ориен­тировка типа «что такое?» сменяется ориентировкой типа «что с этим можно делать?».

Не все действия, усваиваемые ребенком в этот период, однотипны, и не все они имеют одинаковое значение для психического развития. Особенности действий зависят прежде всего от особенностей самих предметов. Одни предметы имеют совершенно определенный, одно­значный способ употребления. Это одежда, посуда, мебель. Наруше­ние способа их употребления может рассматриваться и как нарушение правил поведения. С другими предметами можно обращаться гораздо свободнее. К ним относятся игрушки. Но и между ними разница очень велика. Некоторые игрушки созданы специально для выполнения определенных действий, в самом своем строении несут способ упот­ребления (пирамидки, матрешки), а есть и такие игрушки, которые можно употреблять по-разному (кубики, мячи). Наиболее важно для психического развития овладение действиями с теми предметами, спо­соб употребления которых достаточно однозначен.

Помимо предметов с фиксированным функциональным назначени­ем и способами действия, закрепленными исторически в культуре, существуют и так называемые *полифункциональные предметы.* В игре ребенка и практической жизни взрослых эти предметы могут заме­щать другие предметы. Ребенок открывает возможности применения полифункциональных предметов чаще всего с помощью взрослого.

Способы употребления разных предметов различаются между со­бой. В одних случаях для употребления предмета достаточно выполнить элементарное действие (например, потянуть за ручку, чтобы открыть дверцу шкафа), в других - сложное, требующее учета свойств предмета и его связи с другими предметами (например, выкопать ямку в песке совочком). Действия, предъявляющие большие требования к психике, больше способствуют психическому развитию.

Из числа действий, которыми овладевает ребенок в раннем детст­ве, особенно значимыми для его психического развития оказываются соотносящие и орудийные действия. *Соотносящими* являются дейст­вия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предме­тов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотноше­ния. Это, например, складывание пирамидок из колец, использование всяческих сборно-разборных игрушек, закрывание коробок крышками.

Уже в младенчестве дети начинают выполнять действия с двумя предметами - нанизывать, складывать, накрывать и т.п. Но эти манипулятивные действия отличаются тем, что ребенок, выполняя их, не учитывает свойств предметов - не подбирает предметы в соответствии с их формой и величиной, не располагает их в каком-либо порядке. Соотносящие действия, которые начинают усваиваться в раннем дет­стве, напротив, требуют такого учета. Так, чтобы правильно сложить пирамидку, нужно учитывать соотношение колец по величине: снача­ла надевать самое большое, а потом последовательно переходить ко все более маленьким. При сборке матрешки нужно подбирать поло­винки одинаковой величины, собирать сначала самую маленькую, затем вкладывать ее в большую и т.д. Точно так же и при действиях с другими сборно-разборными игрушками необходимо учитывать свойства предметов, подбирать одинаковые или соответствующие друг другу элементы, располагать их в каком-то порядке.

Эти действия должны регулироваться тем результатом, который нужно получить (готовую пирамидку, матрешку), но ребенок не в состоянии самостоятельно достичь его, да на первых порах и не стре­мится к нему. В случае складывания пирамидки он вполне удовлетво­ряется тем, что нанизывает кольца на стержень в любой последова­тельности и прикрывает их сверху колпачком. На помощь приходит взрослый. Он дает ребенку образец действия, обращает его внимание на ошибки, учит добиваться правильного результата. В конечном счете ребенок овладевает действием. Но оно может выполняться раз­ными способами. В одних случаях ребенок, разбирая пирамидку, про­сто запоминает, куда он положил каждое кольцо, и старается нани­зать их снова точно так же. В других он идет путем проб, замечая до­пущенные ошибки и исправляя их, в третьих - подбирает на глаз нуж­ные кольца и надевает их на стержень по порядку.

Способы выполнения соотносящих действий, которые формируют­ся у ребенка, зависят от особенностей обучения. Если взрослые дают только образец действия, многократно разбирая и складывая пирамидку на глазах у ребенка, он скорее всего запомнит место, на кото­рое попадает каждое кольцо при разборе. Если взрослые фиксируют внимание ребенка на ошибках и их исправлении, наиболее вероятно, что он начнет действовать путем проб. Наконец, обучая предварительно примеривать кольца, выбирать самое большое из них, можно выработать умение подбирать их на глаз. Только последний способ соответствует цели действия, позволяет выполнять действие в самых разнообразных условиях (дети, обученные первыми двумя способами, не могут собрать пирамидку, если, например, вместо привычных пяти колец получат десять - двенадцать).

*Орудийные действия -* это действия, в которых один предмет - ору­дие - употребляется при воздействии на другие предметы. Применение даже простейших ручных орудий, не говоря уже о машинах, не только увеличивает естественные силы человека, но и дает ему возможность выполнять разнообразные действия, которые вообще недоступны невооруженной руке. Орудия являются как бы искусственными орга­нами человека, которые он ставит между собой и природой. Вспом­ним хотя бы топор, ложку, пилу, молоток, клещи, рубанок...

Конечно, ребенок знакомится с употреблением только нескольких самых элементарных орудий - ложки, чашки, совочка, лопатки, ка­рандаша. Но и это имеет очень большое значение для его психическо­го развития, потому что и в этих орудиях заключены черты, присущие всякому орудию. Выработанный обществом способ употребления орудий запечатлен, зафиксирован в самом их устройстве.

*Орудие выступает в качестве посредника между рукой ребенка и предметами, на которые нужно воздействовать, и то, как происходит это воздействие, зависит от устройства орудия.* Копать песок совоч­ком или набирать кашу ложкой нужно совсем не так, как рукой. По­этому овладение орудийными действиями требует полной перестрой­ки движений руки ребенка, их подчинения устройству орудия. Разбе­рем это на примере использования ложки. Ее устройство требует, что­бы после того, как зачерпнута еда, ребенок держал ложку так, чтобы пища из нее не выпадала. Но еду, захваченную рукой, несут вовсе не так - рука направляется от тарелки прямо в рот. Следовательно, дви­жение руки, вооруженной ложкой, должно перестроиться. Но пере­стройка движения руки может произойти только при условии, что ребенок научится учитывать связь между орудием и теми предметами, на которые направлено действие: между ложкой и пищей, совочком и песком, карандашом и бумагой. Это очень непростая задача. Весь опыт манипулятивных действий учит ребенка связывать результат действий с воздействием на предметы при помощи собственной руки, а не при помощи другого предмета.

Орудийными действиями ребенок овладевает в ходе обучения при систематическом руководстве взрослого, который показывает действие, направляет руку ребенка, обращает его внимание на результат. Но и при этом условии усвоение орудийных действий происходит далеко не сразу. Оно проходит несколько ступеней. На первой ступе­ни орудие фактически служит для ребенка только продолжением его собственной руки и он пытается действовать им, как рукой. Ту же ложку дети захватывают в кулачок как можно ближе к углублению, даже влезая в него пальчиками, и, зачерпнув при помощи взрослого пищу, косо несут ее ко рту, точно так же, как несли бы кулачок. Все внимание при этом устремлено не на ложку, а на пищу. Естественно, что большая часть пищи разливается или выпадает, в рот попадает почти пустая ложка. На этой ступени, хотя ребенок и держит орудие, его действие является еще не орудийным, а *ручным.* Следующая сту­пень состоит в том, что ребенок начинает ориентироваться на связь орудия с предметом, на который направлено действие (ложка с пи­щей), но выполняет его успешно только от случая к случаю, пытаясь повторять движения, приводящие к успеху. И только в конечном ито­ге происходит достаточное приспособление руки к свойствам ору­дия - возникает орудийное действие.

Орудийные действия, которыми овладевает ребенок раннего воз­раста, весьма несовершенны. Они продолжают отрабатываться в дальнейшем. Но важно не то, насколько у ребенка отработаны соот­ветствующие движения, а то, что он *усваивает сам принцип употребле­ния орудий,* являющийся одним **из** основных принципов деятельности человека. Усвоение принципа орудийного действия дает ребенку воз­можность в некоторых ситуациях переходить и к самостоятельному употреблению предметов в качестве простейших орудий (например, использовать палку для доставания далекого предмета).

Начиная выполнять правила пользования предметами, ребенок психологически входит в мир постоянных вещей: предметы выступа­ют для него как вещи, имеющие определенное назначение и опреде­ленный способ употребления. Малыша обучают тому, что предмет в обыденной жизни имеет постоянное значение, закрепленное за ним обществом. Маленькому человеку еще не дают понять, что значение предмета в экстремальной ситуации может меняться.

Психологически ребенок уже обращен в предметную деятельность, но его социальное развитие определяется усвоением элементарной нормы поведения в мире постоянных вещей и некоторых форм взаи­моотношений с людьми по поводу этих вещей. Нормы, которые пре­подносятся ребенку раннего возраста, однозначны и определены. Правила предлагаются таким образом, чтобы малыш всегда действо­вал однозначно: мылом намыливал руки, из чашки пил, носовым платком вытирал нос и т.д.

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

Экспериментатор последовательно показывал ребенку разные предметы и спраши­вал: «Что можно сделать с этим предметом?»; «Можно ли делать еще что-нибудь? Что именно?»; «Можно ли использовать этот предмет так? (И экспериментатор называл другое действие, несвойственное данному предмету.) Почему можно? Почему нельзя?» Ребенок мысленно проигрывает предлагаемые действия, соотносит их с предметными действиями, с конкретными предметами и высказывает свое суждение о возможности или невозможности предлагаемого использования предмета. Так, ребенку демонстри­ровался носовой платок и задавались следующие вопросы: «Вот платок. Что им дела­ют?»; «Можно ли вытирать платком руки? Почему можно? Почему нельзя?»; «Можно ли вытирать платком стол? Почему можно? Почему нельзя?»; «Можно ли вытирать платком туфельки? Почему можно? Почему нельзя?»

Дети раннего возраста чаще всего не могут аргументировать свой ответ, но в по­давляющем большинстве случаев стремятся сохранить за платком его функцию. Взрос­лый спрашивает: «Можно ли вытирать туфельки платком?» Дети отвечают: «Нельзя, потому что...»; «Можно только носик вытирать и больше ничего».

Поведение ребенка с предметами, имеющими однозначную фикси­рованную функцию, и предметами, используемыми различным обра­зом и для разных целей, исследовалось *методом многократного заме­щения функций предмета.* Этот метод предусматривает употребление одних и тех же предметов в игровой и реальной ситуациях. В экспери­менте ребенок попадает в ситуацию *двойной, противоречивой мотива­ции,* когда он должен принять решение о том, как ему действовать с предметом: то ли в соответствии с его прямым, функциональным на­значением, то ли в соответствии с предлагаемым переименованием.

В эксперименте использовались предметы, имеющие, с одной сто­роны, возможности полифункционального применения, с другой -ограничения, выход за которые был грубым нарушением норм, опре­деляющих использование этих предметов.

Для ребенка раннего возраста становится важным использовать предмет по его функциональному назначению. Результаты исследова­ния, полученные в реальных ситуациях, показали, что *дети раннего возраста прочно усваивают общественные способы употребления вещей и нарушать правила пользования предметом явно не хотят.*

Социальное развитие ребенка зависит от его места в системе обще­ственных отношений, от объективных условий, определяющих харак­тер его поведения и особенности развития его личности. В раннем возрасте ребенок психологически входит в мир постоянных вещей при непрерывной эмоциональной поддержке взрослого. Отношение взрос­лого к ребенку и характер ведущей деятельности создают отчетливо проявляющуюся положительную самооценку «Я хороший», притяза­ние на признание со стороны взрослого, тенденцию к максимализму в суждениях относительно правил поведения и устойчивое стремление использовать предметы соответственно их назначению; из неведения он переходит в мир постоянных вещей и в мир согласованных в его культурном окружении отношений.

В то же время использование полифункционального предмета дает позитивные новообразования в психическом развитии ребенка.

*Полифункциональные предметы выступают для ребенка раннего возраста как средство овладения замещениями.* Действия замещения освобождают ребенка от консервативной привязанности к функцио­нальному назначению предмета в мире постоянных предметов - он начинает обретать свободу действия с предметами.

**Зарождение новых видов деятельности.** К концу раннего детства (на третьем году жизни) начинают складываться новые виды деятель­ности, которые достигают развернутых форм за пределами этого воз­раста и начинают определять психическое развитие. Это *игра* и *про­дуктивные виды деятельности* (рисование, лепка, конструирование).

Игра как особая форма детской деятельности имеет свою историю развития, связанную с изменением положения ребенка в обществе. Нельзя связывать игру ребенка с так называемой игрой детенышей животных, представляющей упражнение инстинктивных, передаю­щихся по наследству форм поведения. Мы знаем, что человеческое поведение не имеет инстинктивной природы, а содержание своих игр дети берут из окружающей жизни взрослых.

На самых ранних ступенях развития общества основным способом добывания пищи являлось собирательство с применением примитив­ных орудий (палок) для выкапывания съедобных корней. Дети с пер­вых лет жизни включались в деятельность взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. Игры, отделенной от труда, не существовало.

При переходе к охоте, скотоводству и мотыжному земледелию воз­никают такие орудия труда и такие способы производства, которые недоступны для детей и требуют специальной подготовки. Появляется общественная потребность в подготовке будущего охотника, ското­вода и т.п. Взрослые изготовляют для детей уменьшенные орудия (ножи, луки, пращи, удочки, арканы), которые являются точными копиями орудий взрослый. Эти своеобразные игрушки растут вместе с детьми, постепенно приобретая все свойства и размеры орудий труда взрослых людей.

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

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

На этой ступени развития общества возникает новый вид игры *-ро­левая игра.* В ней дети удовлетворяют свою основную социальную по­требность - стремление к совместной жизни со взрослыми. Им уже не­достаточно участия в труде взрослых. Дети, предоставленные сами себе, объединяются в детские сообщества и организуют в них особую игро­вую жизнь, воспроизводящую в основных чертах социальные отноше­ния и трудовую деятельность взрослых людей, беря при этом на себя их роли. Так из особого места ребенка в обществе, связанного с усложне­нием производства и производственных отношений, возникает ролевая игра как особая форма совместной жизни ребенка со взрослыми.

*В ролевой игре воспроизведение предметных действий отходит на второй план, а на первый план выдвигается воспроизведение обществен­ных отношений и трудовых функций. Тем самым удовлетворяется ос­новная потребность ребенка как общественного существа в общении и совместной жизни со взрослыми.*

Предпосылки ролевой игры возникают на протяжении раннего детства внутри предметной деятельности. Они состоят в овладении действиями с предметами особого рода - игрушками. Уже в самом начале раннего детства дети в совместной деятельности со взрослы­ми усваивают некоторые действия с игрушками и потом самостоя­тельно их воспроизводят. Такие действия обычно называют игрой, но подобное название может быть применено в данной ситуации только условно.

Содержание начальных игр ограничивается двумя-тремя дейст­виями, например кормлением куклы или животных, укладыванием их спать. Фактически дети этого возраста еще не отображают моментов своей собственной жизни (как это происходит позже), а манипулиру­ют с предметом так, как им показал взрослый. Они еще не кормят куклу, не убаюкивают ее - ничего не изображают, а только, подражая взрослым, подносят чашку ко рту куклы или кладут куклу и похлопы­вают по ней. Характерным для этих специфических игр является то, что ребенок производит определенные действия только с теми игруш­ками, которые употреблял взрослый в совместной деятельности с ним.

Очень скоро, однако, ребенок начинает переносить способ дейст­вия взрослого на другие предметы. Впервые появляются игры, пред­ставляющие собой воспроизведение в новых условиях действий, на­блюдавшихся ребенком в повседневной жизни.

Перенос действия, наблюдавшегося в жизни, на игрушки значи­тельно обогащает содержание детской деятельности. Появляется мно­го новых игр: дети моют куклу, обливают ее, изображают прыжок ее с дивана на пол, скатывают куклу с горки, идут с ней гулять. В это же время ребенок может сам изображать различные действия, не выпол­няя их реально. Он ест из пустой чашки, пишет палочкой на столе, варит кашу, читает.

В это время советом можно вызвать у ребенка новую по содержа­нию игру, если соответствующее действие ему известно. Перенос дей­ствия с одного предмета на другой и ослабление его жесткой связи с предметом свидетельствуют о значительном продвижении ребенка в овладении действиями. Но здесь еще нет игрового преобразования предметов, использования одних предметов вместо других. Такое преобразование возникает позднее и представляет собой первый шаг к превращению предметного действия в собственно игровое.

В дополнение к сюжетным игрушкам дети начинают широко ис­пользовать всевозможные предметы в качестве *заместителей отсут­ствующих предметов.* Так, кубик, брусок, катушка, камень использу­ются ребенком в качестве мыла при мытье куклы; камнем, костяным колечком, цилиндром из строительного материала он может кормить куклу; палочкой, ложкой, карандашом он измеряет кукле температу­ру; шпилькой, кеглей, палочкой стрижет когти или волосы и т.п. За­мещая один предмет другим, ребенок на первых порах еще не дает предмету-заместителю игрового названия. Он продолжает называть предметы-заместители их обычным названием независимо от исполь­зования в данной игре.

На следующей ступени дети не только используют одни предметы в качестве заместителей других, но уже самостоятельно дают этим предметам игровые названия.

*Дети раннего возраста сначала действуют с предметом, а потом осознают назначение предмета в игре.* При этом ребенку нужно, что­бы с предметом-заместителем он мог действовать так же, как с ре­альным предметом. Сходства в цвете, форме, величине, материале пока не требуется.

Хотя в играх детей раннего возраста нет развернутых ролей, но можно наблюдать постепенное формирование предпосылок к ролевой игре. *Одновременно с появлением в играх предметов-заместителей дети начинают изображать действа конкретных взрослых (мамы, воспи­тательницы, няни, врача, парикмахера).*

Как правило, называние себя именем взрослого до самого конца раннего детства следует за действием. Ребенок сначала играет, а по­том называет себя - в своем действии он узнает действие взрослого.

Предпосылки к ролевой игре- переименование предметов, ото­ждествление ребенком своих действий с действиями взрослого, назы­вание себя именем другого человека, формирование действий, вос­производящих действия других людей,- усваиваются ребенком под руководством старших.

В связи с развитием предметной деятельности в раннем детстве воз­никают и предпосылки к овладению рисованием, которое в дошколь­ном возрасте превращается в особый вид деятельности - *изобрази­тельную деятельность.* В раннем детстве ребенок учится наносить карандашом штрихи на бумагу, создавать так называемые каракули и усваивает *изобразительную функцию рисования-* начинает понимать, что рисунок может изображать те или иные предметы. Начало нане­сения каракуль связано с манипулированием карандашом и бумагой, которые дают ребенку взрослые. Подражая взрослым и проводя ка­рандашом по бумаге, дети начинают замечать остающиеся на ней следы. Каракули, которые появляются из-под карандаша, представ­ляют собой прерывающиеся, слегка закругленные, с одинаковым сла­бым нажимом линии.

Вскоре ребенок усваивает функцию карандаша как орудия, пред­назначенного для нанесения линий. Движения ребенка становятся более точными и разнообразными. Более разнообразными становятся и наносимые на бумагу каракули. Ребенок сосредоточивает на них внимание. Он начинает предпочитать одни каракули другим и повто­рять некоторые из них многократно. Получив заинтересовавший его результат, ребенок рассматривает его, прекращая всякую двигатель­ную активность, затем повторяет движение и получает другие караку­ли, близкие по виду к первым, которые он тоже рассматривает.

Чаще всего ребенок предпочитает воспроизводить четко выражен­ные каракули. Сюда относятся прямые короткие линии (горизонталь­ные или вертикальные), точки, галочки, спиралеобразные линии. На этой стадии линии, проводимые ребенком, - образные линии - еще ничего не изображают, поэтому они называются *доизобразительными. Переход ребенка от доизобразительной стадии к изображению включа­ет две фазы: вначале возникает узнавание предмета в случайном соче­тании линий, затем - намеренное изображение.*

Конечно, взрослые пытаются руководить рисованием ребенка, по­казывают ему, как рисовать мячик, солнышко, когда он черкает по бумаге, спрашивают, что он нарисовал. Но до известного момента ребенок таких указаний и вопросов не принимает. Он чертит караку­ли и остается этим доволен. Перелом наступает тогда, когда ребенок начинает связывать некоторые из каракулей с тем или иным предме­том, называет их палкой, дядей и т.д. Возможность появления в кара­кулях изображения предмета так привлекательна, что ребенок начи­нает напряженно ждать этого момента, энергично нанося штрихи. Он узнает предмет в таких сочетаниях линий, которые имеют с ним лишь отдаленное сходство, и увлекается настолько, что часто в одной кара­куле усматривает два или несколько предметов («Окно... нет, это ко­мод» или: «Дяденька, нет- барабан... Дяденька играет в барабан»).

Намеренное изображение предмета возникает, однако, не сразу. Постепенно ребенок переходит от называния уже нарисованной кара­кули к словесному формулированию того, что он собирается изобра­зить. *Словесное формулирование намерения является началом изобрази­тельной деятельности ребенка.*

Когда ребенок раннего возраста высказывает намерение что-ни­будь изобразить («Нарисую дядю... солнышко... зайчика»), он имеет в виду знакомый ему *графический образ-* сочетание линий, которое в его прошлом опыте обозначалось как тот или иной предмет. Графиче­ским образом многих предметов становится замкнутая закругленная линия. Так, например, кругоподобные кривые, которыми двухлетняя девочка в изобилии покрывала бумагу, обозначая их «тетя», «дядя», «шарик» и т.д., ничем, по существу, одна от другой не отличались. Однако ребенок приходит к пониманию того, что одно лишь обозначение предмета без сходства с ним не может удовлетворять окружаю­щих людей. Это перестает удовлетворять и самого художника, так как он быстро забывает, что изобразил. Ребенок начинает применять дос­тупные ему графические образы только для изображения тех предме­тов, которые имеют некоторое сходство с этими графическими обра­зами. В то же время он пытается искать новые графические образы. Предметы, для которых у ребенка графических образов нет (т.е. нет представления о том, как они могут изображаться), он не только не рисует сам, но и отказывается рисовать по просьбе взрослых. Так, один мальчик категорически отказывался рисовать дом, человечка и птичку, но сам охотно предлагал: «Давай я лучше нарисую, как пи­шут. Хочешь, я нарисую лесенку?»

В этот период резко ограничивается круг изображаемых предме­тов. Ребенок начинает рисовать один или несколько объектов, так что само рисование становится для него деятельностью по изображению этих объектов и соответственно иногда приобретает даже особое на­звание, например «делать человечка».

Происхождение графических образов, которые употребляет ребе­нок, может быть разным. Некоторые из них он находит сам в процессе черкания, другие являются результатом подражания, копирования рисунков, предлагаемых в виде образцов взрослыми, но значительно упрощенных. К последним относится типичное для детей изображение человечка в виде «головонога» - кружочка с точками и черточками внутри, изображающего голову, и отходящих от него линий, изобра­жающих ноги. Пока запас графических образов у ребенка очень мал, в его рисовании выступает сочетание намеренного изображения пред­мета, для которого уже имеется такой образ (например, человек в виде «головонога»), и узнавания в случайно нанесенных штрихах знако­мых предметов, графические образы которых еще отсутствуют.

Реализация сколько-нибудь сложного графического образа связана для ребенка с немалыми усилиями. Определение цели, ее исполнение, контроль за собственными действиями - трудная задача для ребенка. Он утомляется и отказывается продолжать начатое изображение: «Я устал. Не хочу больше». Но стремление ребенка к изображению пред­метов и явлений внешнего мира так велико, что все трудности посте­пенно преодолеваются. Правда, бывают случаи, когда у нормальных, здоровых детей по тем или иным причинам графические образы не складываются. Такие дети, несмотря на достаточно развитое воспри­ятие и мышление, оказываются не способными к намеренному по­строению изображения. Так, один мальчик всякий раз, приступая к рисованию, говорил: «Сейчас посмотрим, что получится» - и начинал наносить на бумагу разнообразные линии, внимательно рассматривая их при этом. В какой-то момент получившееся сочетание линий вызы­вало у него определенный образ, и он давал рисунку название, а затем дополнял этот рисунок. В некоторых своих каракулях ребенок так и не мог увидеть образа и с огорчением констатировал: «Ничего не по­лучилось». (Подобное рисование продолжалось вплоть до пяти лет, пока мальчик не пошел в детский сад.)

Описанный случай не является исключением. При отсутствии ру­ководства со стороны взрослых многие дети подолгу задерживаются на стадии узнавания каракуль, доводя эту стадию до своеобразного совершенства. Они научаются создавать очень сложные сочетания линий, причем каждый новый листок бумаги покрывается оригиналь­ным сочетанием, так как ребенок в поисках образа старательно избе­гает повторений.

*Для формирования собственно изобразительной деятельности не­достаточно лишь отработки «техники» нанесения линий и обогащения восприятия и представлений. Необходимо формирование графических образов, что возможно при систематическом влиянии взрослого.*

Ранний возраст- период, когда ребенок, психологически погружа­ясь в предметную и изобразительную деятельность, осваивает разно­образные виды замещений: в его действиях любой предмет может взять на себя функцию другого предмета, обретая при этом значение изображения или знака отсутствующего предмета. Именно упражне­ния замещения формируют основы для развития знаковой функции сознания и для развития особой психической реальности, помогаю­щей человеку встать над миром постоянных природных и рукотвор­ных предметов. Эта реальность - воображение. Конечно же, в раннем возрасте все эти удивительные, свойственные человеку формы психи­ческой жизни представлены в качестве предтечи того, что может раз­виться в последующие возрастные периоды.

**ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

В ходе психического развития ребенка происходит не только ус­воение разнообразных действий и формирование психических процес­сов и качеств, необходимых для их выполнения. Ребенок постепенно овладевает свойственными человеку формами поведения в обществе и, главное, теми внутренними чертами, которые отличают человека как члена общества и определяют его поступки.

Взрослый человек руководствуется в поведении преимущественно осознанными мотивами: он отдает себе отчет в том, почему в данном случае он хочет или ему следует поступить именно так, а не иначе. Мотивы поведения взрослого представляют собой определенную сис­тему, зависящую от того, что для него более и что менее значимо. Он может, например, отказаться от привлекательной финансовой опера­ции, если предвидит достаточную степень риска, а он не готов посту­пить авантюрно, или он может заставить себя работать, хотя он устал и, казалось бы, заслужил право на отдых.

Ребенку предстоит овладеть способностью рефлексировать на все привходящие обстоятельства и свои цели. Мотивы его поведения, как правило, не осознаны и не выстроены в систему по степени значимо­сти. Внутренний мир ребенка лишь начинает приобретать определен­ность и устойчивость. И хотя образование этого внутреннего мира происходит под решающим влиянием взрослых, они не могут вложить в ребенка свое отношение к людям, к вещам, передать ему свои спосо­бы поведения.

Малыш не только учится жить. Он уже живет, и любые внешние влияния, в том числе и воспитательные воздействия взрослых, приобре­тают разное значение в зависимости от того, как принимает их ребенок, в какой мере они соответствуют сложившимся у него ранее потребно­стям и интересам. При этом во многих случаях воспитательные влияния, требования, которые взрослые предъявляют к ребенку, неизбежно ока­зываются для него противоречивыми. Так, например, малышу всячески прививают интерес к игрушкам, действиям с ними. Это приводит к то­му, что игрушки приобретают для ребенка большую притягательную силу. И в то же время от него требуют, чтобы он, считаясь с другими детьми, уступал игрушку, признавал права сверстника. Должно пройти немало времени, прежде чем у ребенка сложатся психологические черты, позволяющие увязывать между собой разнородные побуждения, подчинять одни из них другим, более значимым.

**Особенности поведения.** Отличительной особенностью поведения ребенка раннего возраста является то, что он действует, не задумыва­ясь, под влиянием возникающих в данный момент чувств и желаний. Эти чувства и желания вызываются прежде всего непосредственным окружением ребенка, тем, что попадается ему на глаза. Поэтому его поведение зависит от внешних обстоятельств. Малыша очень легко привлечь к чему-нибудь, но так же легко и отвлечь. Если, например, ребенок заплакал от огорчения, то его нетрудно утешить - дать вза­мен игрушки, которой он лишился, другую или вообще чем-нибудь занять его. Но уже в начале раннего детства в связи с формированием устойчивых представлений о предметах начинают возникать чувства и желания, связанные с предметами, о которых ребенок помнит, хотя и не видит их перед собой в данный момент.

Установление связи чувств и желаний с представлениями делает поведение ребенка более целенаправленным, менее зависимым от кон­кретной ситуации, создает основу для развития речевой регуляции поведения, т.е. выполнения действий, направленных на словесно обо­значенные цели.

Поскольку поведение детей определяется характером их чувств и желаний, большое значение имеет развитие у них таких чувств, кото­рые побуждают учитывать интересы других людей, поступать в соот­ветствии с требованиями взрослых.

Уже в младенчестве у детей начинают формироваться любовь, симпатия к близким людям - матери, отцу, воспитательнице в яслях. В раннем детстве эта симпатия приобретает новые формы. Ребенок стремится получить от взрослого похвалу, ласку, огорчается, если взрослый им недоволен. Примерно к середине второго года, если ре­бенок общается с другими детьми, чувство симпатии переносится и на них. Оно выражается в сочувствии, помощи пострадавшему ребенку, иногда в желании поделиться сладостями, игрушками.

Ребенок легко заражается чувствами других людей. Так, в группе, когда один-два ребенка начинают плакать, этот плач подхватывают и другие, и он нередко распространяется на всех малышей.

**Внешний образ.** В раннем возрасте ребенок открывает себя как от­дельную персону. Он начинает произвольно овладевать своим телом, совершая целенаправленные движения и действия: он ползет, идет, бежит, принимает разнообразные позы, свойственные взрослым, и совершает преобразования со своим телом, свойственные исключи­тельно пластике малолетнего ребенка. Он повисает на стуле вниз го­ловой, смотрит на мир сквозь свои ноги, согнувшись пополам, радо­стно ощущая гибкость своего тела и произведенную им переверну­тость мира. Ребенок пристально наблюдает все статические изменения своего тела и чувственно переживает мышечные чувства, которые возникают при всяком новом движении или замирании. Прислушива­ясь к себе внутреннему, ребенок изучает и себя внешнего. Он играет со своей тенью; наблюдает за тем, «как шалят» и как действуют его руч­ки и ножки; он рассматривает себя в зеркале, пристально глядя себе в глаза и весело наблюдая свои гримаски и движения.

Лицо. В раннем возрасте лицо ребенка интенсивно развивается конституционно и мимически. Лицо заметно меняет свои пропорции -круглая форма лица начинает постепенно переходить в овальную, что связано с изменением лицевого черепа, с преобразованием челюстей, когда появляется два ряда мелких зубиков, которыми ребенок с удо­вольствием грызет жесткую и хрустящую пищу.

По мере развития ребенка выразительность его мимики становится все более разнообразной и более определенной. В раннем возрасте намечаются новые тенденции в развитии мимики. Появляется большое разнообразие выразительных мин, которыми ребенок может уже достаточно успешно управлять, рефлексируя при этом на реакции близких взрослых. Умилительными физиономиями и сопряженными о ними позами ребенок достаточно успешно пользуется при взаимодействии со взрослыми. Просящие взгляды и лукавые полуулыбки, заглядывание снизу вверх в глаза из-под склоненной головки и другие дей­ствующие на взрослых мины говорят о том, что ребенок раннего возраста начинает рефлексировать на свои мимические и пантомимические возможности и достаточно успешно пользоваться этим в лучшие моменты общения. В то же время подавляющее число мимических выражений ускользает от внимания, не контролируется ребенком, и поэтому его чувства хорошо читаются взрослыми.

Овладение телом. Тело- прежде всего организм человека в его внешних физических формах и проявлениях. Телесное развитие ребен­ка сопряжено с его психическим развитием. «Я» человека помимо духовного еще и телесно, в частности оно является проекцией некото­рой поверхности: образ «Я» включает особенности всего внешнего облика. Телесные переживания ребенка занимают одно из главных мест в процессе развития. Несмотря на наличие дифференцированной кинестезии уже в младенческом возрасте, ребенок именно в раннем возрасте начинает осваивать свое телесное, физическое «Я». В это время ребенок глубоко прочувствует наличие у себя частей тела, уча­ствующих в его действиях и деятельности. Самоощущение ребенка (его «образ самого себя», М. И. Лисина) возникает еще в младенчест­ве. Но этот первичный образ еще синкретичен и неустойчив. Лишь в раннем возрасте опыт движений и действий, опыт телесного и прак­тического общения с другими людьми продвигает ребенка в самопо­знании и в формировании отношения к своему телу.

Особое место в телесном развитии занимает *телесная дифферен­циация.* В процессе двигательного развития у ребенка происходит зна­чимая для телесного и психического развития дифференциация функ­ций левой и правой руки. Одна из рук начинает выполнять преимуще­ственно главные действия в разных видах деятельности. В это время преимущественное использование правой или левой руки дает осно­вание причислить ребенка к право- или леворуким. Обычно в этом случае вырабатывается одностороннее доминирование, и связано это не только с ведущей рукой, но и со всеми симметричными частями тела (нога, глаз, ухо). В раннем возрасте дифференциация правой и левой руки только начинает себя обнаруживать. Однако важно про­двигать ребенка в этом отношении, так как есть указания на то, что у детей, продвинутых в телесном развитии, быстрее определяется право-или леворукость и они обретают общую гармоничность в движениях и действиях.

Наряду с дифференциацией ручных действий у ребенка раннего возраста происходит развитие общей телесной координации. Особое значение для психического развития обретает прямохождение.

**Прямохождение.** В конце младенческого возраста ребенок начинает делать первые шаги. Перемещение в вертикальном положении - труд­ное дело. Маленькие ножки ступают с большим напряжением. Управле­ние движениями ходьбы еще не сложилось, и поэтому ребенок постоян­но теряет равновесие. Малейшее препятствие в виде стула, который надо обойти, или мелкого предмета, который попал под ступню, за­трудняет ребенка, и он после одного-двух шагов падает на руки взрос­лых или на пол. Что же все-таки заставляет его преодолевать страх пе­ред падением и вновь и вновь прилагать усилия для того, чтобы совер­шать первые шаги? На первых порах это участие и одобрение взрослых.

Ребенок испытывает удовольствие от самого процесса овладения собственным телом и стремится как бы увеличить эту власть над собой, преодолевая препятствия. Ходьба, вытесняя ползание, становится ос­новным средством перемещения, приближения к желаемым предметам.

Постоянные добровольные упражнения в ходьбе быстро приводят к большей телесной устойчивости и доставляют ребенку истинную радость от чувства овладения своим телом. Чувство овладения прида­ет малышу уверенность при перемещении к цели, что позитивно влия­ет на его настроение, но объективно сами движения еще долго оста­ются недостаточно координированными.

Изо дня в день ребенок с охотой и упорством совершает двигательные упражнения. Скоро он начинает передвигаться гораздо свободнее. Движения совершаются уже без того огромного напряжения, которое было прежде. В это время дети при передвиже­нии явно ищут дополнительные трудности - идут туда, где горки, ступеньки, всяческие неровности. В полтора года дети живут упражнениями в движении. Просто бег и про­сто ходьба их уже не устраивают. Дети сами нарочно осложняют свою ходьбу: ходят по всяческим мелким предметам, ходят вперед спиной, кружатся, бегают сквозь зарос­ли, хотя рядом может быть свободный проход, передвигаются с закрытыми глазами.

Таким образом, на первых ступенях овладение ходьбой является для ребенка особой задачей, связанной с сильными переживаниями и периодом интенсивного формирования образа тела. Постепенно дос­тигается автоматизация передвижения и оно перестает представлять для ребенка самостоятельный интерес.

Овладение телом и способность передвижения человеческим спо­собом подводят ребенка к тому, что он вступает в период более сво­бодного и самостоятельного общения с внешним миром. Овладение ходьбой развивает возможности ориентировки в пространстве. Мы­шечное чувство становится мерой отсчета расстояния и пространст­венного расположения предмета. Приближаясь к предмету, на кото­рый он смотрит, ребенок практически осваивает его направление и удаленность относительно исходного места.

Освоив передвижение, ребенок немного расширяет круг вещей, ставших объектами его понимания. Он получает возможность дейст­вовать с самыми разнообразными предметами, которые прежде роди­тели не считали нужным предлагать младенцу.

Ребенок узнает на личном опыте, что до того дерева от крыльца надо идти мимо куста, который колет острыми иглами, что на пути глубокая яма, в которую лучше не падать, что у скамейки грубая по­верхность и она может наградить болезненными занозами, что цып­лята очень мягонькие, но зато у курицы очень крепкий клюв, что трехколесный велосипед можно катить, взявшись за руль, а большую тачку невозможно сдвинуть с места и т.п. Увеличивая самостоятель­ность ребенка, ходьба расширяет вместе с тем его возможности в оз­накомлении с предметами и их свойствами.

**Притязание на признание.** Начиная с полутора лет оценка поведе­ния ребенка взрослыми становится одним из важных источников его чувств. Похвала, одобрение окружающих вызывают у детей *чувство* *гордости,* и они пытаются заслужить положительную оценку, демон­стрируя взрослым свои достижения.

Несколько позднее, чем чувство гордости, ребенок начинает испы­тывать *чувство стыда,* в случаях, если его действия не оправдывают ожиданий взрослых, порицаются ими. Чаще всего ребенку становится стыдно, если он неправильно произносит слова, ошибается, рассказы­вая стишок, и т.п. Но постепенно он начинает стыдиться и не одоб­ряемых взрослыми поступков, когда ему специально указывают на них, стыдят его. В некоторых случаях чувство стыда может быть на­столько сильным, что перевешивает другие побуждения и заставляет ребенка отказаться от привлекательной игрушки или совершить ка­кой-либо другой трудный для него поступок.

Конечно, развитие самоуважения, чувства гордости и стыда совсем не означает, что ребенок под их влиянием систематически контроли­рует свои поступки. К такому контролю он еще неспособен.

Возможность сознательно управлять своим поведением у ребенка раннего возраста крайне ограничена. Ему очень трудно удержаться от немедленного удовлетворения возникшего желания и еще труднее выполнить непривлекательное действие по предложению взрослого.

Выполняя даже самые простые, но неинтересные для них задания взрослых, дети либо видоизменяют их, превращая в игру, либо быстро отвлекаются и не доводят дело до конца. Так, собирая в ящик разбро­санные кубики, ребенок попутно строит из них башенки, скамеечки или просто, бросив в ящик несколько кубиков, уходит, оставляя остальные несобранными. Нужна большая настойчивость взрослого, многократные напоминания, чтобы ребенок в конце концов выполнил требование.

Социальное развитие ребенка идет по двум направлениям: *через усвоение правил взаимоотношений людей друг с другом и через взаимо­действие ребенка с предметом в мире постоянных вещей.* Этот процесс осуществляется через посредника (старшего) и соучастника усвоения социальных норм (ровесника). Таким образом, социальное развитие выступает как ситуация овладения отношениями с посредником (старшим), с соучастником усвоения норм (ровесником), с миром по­стоянных вещей. Тем самым выделяются три вида зависимостей, каж­дая из которых, с одной стороны, имеет свою специфику, а с другой -опосредована остальными.

Отношения со старшим возникают у ребенка практически сразу - в младенчестве. Несколько позднее устанавливаются отношения с ро­весником. С возрастом обе формы поведения сливаются в единую, которая и закрепляется как зависимость от объекта общения.

Ребенок непосредственно зависит от старшего. Уже с младенческо­го возраста он настойчиво добивается положительных эмоциональ­ных реакций. На фоне этой прямой зависимости ребенка от старшего в условиях преимущественно положительных отношений и происхо­дит усвоение первичных норм поведения.

В это же время развивается *притязание на признание со стороны взрослого.* Пока ребенок мал, эта потребность выражается открыто. Ребенок непосредственно взывает к взрослому: «Смотри, как я ем! Смотри, как я делаю!» При этом малыш ожидает восхищения тем, как он ест, и тем, как он что-то делает.

Взрослый, как правило, не обманывает ожиданий ребенка. Воспи­тание строится на формировании у него притязания на признание:

«Ты молодец! Ты хорошо делаешь!» Так в повседневной жизни взрос­лые предъявляют к ребенку определенные требования и, чтобы быть признанным взрослыми, ребенок стремится выполнить эти требова­ния. Притязание на признание становится потребностью ребенка, определяющей успешность его развития.

Имя и его значение в раннем возрасте. В раннем возрасте ребенок хорошо усваивает свое имя. Имя человека одновременно представляет его индивидуальность другим и дарует ее самому ребенку. Имя отра­жает национальную принадлежность ребенка, выступает как мерило его социальной защищенности, является решающим фактором в при­обретении индивидуальности. Оно отличает ребенка от других и од­новременно указывает на его пол (обычно детям не нравятся имена, которые могут принадлежать как мальчикам, так и девочкам). Ребе­нок узнает свое имя прежде, чем фамилию, и пользуется именем в об­щении с другими. Имя индивидуализирует ребенка и одновременно идентифицирует его с определенной культурой.

*«Как тебя зовут?»-* один из первых вопросов к ребенку, когда взрослый или сверстник вступает в общение с ним.

Ребенок очень рано идентифицируется со своим именем и не пред­ставляет себя вне его. Можно сказать, что имя человека ложится в основу его личности. Ребенок отстаивает право на свое имя и протес­тует, если его называют другим именем.

Идентификация с собственным именем выражается в особом инте­ресе к людям, которые носят такое же имя, к героям литературных произведений. В этом случае ребенок острее переживает события, происходящие с тезкой, заинтересованнее относится к его судьбе. Все, что имеет отношение к имени ребенка, приобретает для него особый, личностный смысл.

Важность имени для формирования личности ребенка нельзя пере­оценить. С имени ребенка начинается обращение к нему, поощрение («Петя хороший мальчик!») или порицание его за недозволенные дей­ствия. С имени собственного ребенок раннего возраста начинает свое общение с окружающими, когда овладевает речью настолько, что может выразить *свои* желания и высказать оценку *своей* персоне.

**Самопознание.** Притязание на признание и идентификация с именем теснейшим образом связаны с другими параметрами самопознания. Важнейшей особенностью развития самопознания является познание себя как субъекта действия. Ребенок раннего возраста непременно про­ходит период, когда он по много раз совершает одно и то же действие, при этом неукоснительно контролируя это действие в стереотипном его исполнении и в небольших вариациях (классический пример: открывает и закрывает дверь, ящик в шкафу или толкает предмет с края стола, чтобы он упал, и др.). Именно в этих действиях ребенок начинает чувст­вовать свою волю, себя как источник изменения предметов и тем самым выделяет самого себя из окружающего мира.

В раннем возрасте ребенок переживает качественное преобразова­ние себя как субъекта, наконец осознающего себя в единстве и тожде­ственности своего «Я».

Постепенно входя в предметный мир и в мир людей, ребенок пыта­ется освоить эти миры, усваивая названия предметов и слова, раскры­вающие функции этих предметов, а также человеческие роли и иден­тификации. Именно в этот период сензитивного развития речи и, сле­довательно, усвоения значений и смыслов, конструирующих социаль­ные факторы развития, ребенок начинает заинтересованно соотносить свое имя с самим собой. Соотнесение имени и своего «Я» имеет доста­точную временную протяженность.

Осознание себя как отдельного субъекта, как уникального «Я» происходит через телесные чувствования, «образ» тела, визуальный образ своего отражения в зеркале, через переживание своего волеизъ­явления и свою способность выделять себя как источник своих воли, эмоций и воображения.

**Возникновение стремления к самостоятельности.** Общение взросло­го с ребенком дает ему возможность начать осознавать себя как от­дельного человека. Это происходит в период с двух с половиной до трех лет. Разумеется, это случается не в «один прекрасный момент», а постепенно.

Выделения своего «Я» можно наблюдать в раннем возрасте. Бла­годаря особенностям общения со взрослыми, малыш учится говорить о себе в третьем лице: «Дай Пете!»; «Петя хочет!» Однако очень скоро он открывает, что «Я» может относиться к нему самому. Здесь насту­пает тот момент в осознании себя самого, который определяет начало формирования самосознания: «Я» начинает употребляться для обо­значения самого себя среди других. Осознание себя как «Я» может произойти раньше или позже. Здесь много зависит от того, как обща­ются с ребенком близкие.

Ребенок раннего возраста отношение к самому себе заимствует у взрослых. Поэтому он нередко беседует с собой, как с посторонним:

уговаривает, ругает, благодарит. Слитность с другими людьми, кото­рую испытывает ребенок, можно наблюдать именно в раннем возрас­те. Однако эмоционально переживаемое отторжение от других, обо­собление, выражаемое подчас в агрессии, также можно наблюдать в раннем возрасте, когда уникальное «Я» начинает «прорастать» сквозь синкретичное восприятие мира предметов и человеческих отношений.

К концу третьего года и под влиянием возрастающей практической самостоятельности происходит осознание себя как источника разнообразных желаний и действий, отделенного от других людей. Внешне это понимание выражается в том, что ребенок начинает говорить о себе не в третьем, а в первом лице: *«Я хочу», «Дай мне», «Возьми меня с собой». В общении со взрослыми он научается отделять себя от других людей.*

Именно в общении с другими людьми *ребенок начинает осознавать, что он обладает волей,* которой может пользоваться. Он в потрясении чувствует себя *источником воли.* У него появляется стремление к воле­изъявлению: он стремится к самостоятельности, к противопоставлению своих желаний желаниям взрослых. Он чувствует, что способен изме­нить мир предметов и человеческих отношений, он чувствует себя спо­собным управлять своими действиями и своим воображением.

**Кризис** трех лет. Отделение себя от других людей, сознание собст­венных возможностей через чувство овладения телом, ощущение себя источником воли приводят к появлению нового типа отношения ре­бенка к взрослому. Он начинает сравнивать себя со взрослыми и хочет пользоваться теми же правами, что и взрослые: выполнять такие же действия, быть таким же независимым и самостоятельным. Желание быть самостоятельным выражается не только в предла­гаемых взрослым формах («Сделай это сам. Ты уже большой и мо­жешь это сделать»), но и в упорном стремлении поступить так, а не иначе, ощутив прелесть и возбуждающую тревогу от волеизъявления. Эти чувства столь захватывающи, что ребенок открыто противопос­тавляет свои желания ожиданиям взрослых.

Считается, что проявление упорства есть упрямство и негативизм, направленные главным образом против близких взрослых. Действи­тельно негативная форма поведения редко адресуется к другим взрос­лым и не касается сверстников. Ребенок бессознательно рассчитывает на то, что проявление упорства и испытание близких не принесет ему серьезного ущерба.

Испытание собственной воли и открытый негативизм и упрямст­во имеют разные нюансы в поведении. В первом случае ребенку можно помочь испытывать самого себя, предложив ему возможные варианты трудных ситуаций, которые он должен сам для себя опре­делить. *Ощущать себя источником своей воли - важный момент в развитии самопостижения.*

Негативизм и упрямство развиваются внутри отношений взрослых и ребенка. Когда ребенок начинает чувствовать себя способным дей­ствовать самостоятельно достаточно успешно, он стремится сделать «сам». Попытки обращаться с ребенком в рамках сложившихся преж­де отношений могут привести к поддержанию негативизма и упрямст­ва. Именно взрослый как более социализированный человек должен в каждом отдельном случае найти выход из детского противостояния, ведущего к чувству глубокого переживания ребенком своего обособ­ления от других. Ведь настаивая на своем, ребенок не только реализует свою самостоятельность, но и впервые испытывает отторжение от дру­гих, которое провоцирует он сам, своей волей или дурным поведением.

Кризис трех лет возникает в результате определенных достижений в личностном развитии ребенка и невозможности его действовать по освоенным прежде способам общения с другими людьми. Но именно переживания кризиса обостряют сензитивность ребенка к чувствам других людей, учат не только навыкам позитивного общения, но и навыкам приемлемых форм обособления себя от окружающих. Учат рефлексии на себя и других людей, умению сравнивать себя с другими людьми в ситуации общения в социальном пространстве, контро­лируемом принятыми в обществе правами и обязанностями, выра­жаемыми для детского сознания в столь значимых словах, как *«можно»* и *«нельзя».*

Возникающие в процессе развития и особым образом прочувство­ванные в условиях кризиса новообразования (развивающаяся и осозна­ваемая собственная воля; способность к обособлению; рефлексивные способности и др.) готовят ребенка к тому, чтобы стать личностью.