

# ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК  
РСФСР

ОТДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ

14

МОСКВА 1948 ЛЕНИНГРАД

В О П Р О С Ы  
ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Т Р У Д Ы  
ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ

*Ответственный редактор  
член-корреспондент АПН РСФСР  
проф. А. Н. ЛЕОНТЬЕВ*



Разрешено к печатанию  
Редакционно-издательским Советом  
Академии педагогических наук РСФСР

## СОДЕРЖАНИЕ

- Актуальные проблемы развития психики ребёнка —  
А. Н. Леонтьев Стр. 3
- О развитии мотивов игровой деятельности в до-  
школьном возрасте — Л. С. Славина Стр. 11
- Развитие отношения детей дошкольного возраста к  
словесному заданию — Н. Г. Морозова Стр. 31
- Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте—  
З. М. Истомина Стр. 51
- Развитие произвольного поведения у детей дошколь-  
ного возраста — З. В. Мануйленко Стр. 89
- Изменение моторики ребёнка-дошкольника в зависи-  
мости от условий и мотивов его деятельности —  
А. В. Запорожец Стр. 125
- Овладение предметными движениями в преддошкольном  
и дошкольном возрасте — Я. З. Неверович Стр. 167
- Развитие движений руки при осязании у детей до-  
школьного возраста — Т. О. Гиневская Стр. 197

Редактор В. М. Васильева

Техн. редактор В. П. Гарнец

А02228 Подписано к печ. 28/II 1948 г.

Учётно-изд. л. 19,1

Печ. л. 13,5

Формат 70×108

Зак. 1884 Тир. 10 000

Типография изд-ва АПН, Москва, Лобковский, 5/16

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

А. Н. ЛЕОНТЬЕВ

член-корреспондент АПН РСФСР

### 1

Исследования, введением к которым служит настоящая статья, представляют собой часть экспериментальных работ, выполненных сотрудниками Отдела детской психологии Института психологии АПН РСФСР в 1945—1946 гг., а именно—работ по вопросам психологии детей дошкольного возраста.

Они посвящены изучению развития в этом возрасте различных процессов: игры, понимания словесных заданий, памяти, произвольного поведения, движения. В большинстве работ рассматривается развитие исследуемых процессов со стороны психологической готовности ребёнка к школьному обучению.

Проблема эта возникает в связи с тем, что обучение в школе требует от ребёнка не только, чтобы он владел определёнными представлениями, знаниями, не только предъявляет требования к развитию его физических сил, но также и к развитию его психики. Эти психологические требования весьма разнообразны. Они включают и требования к памяти ребёнка, к его восприятию, к речи, и ко многим другим процессам.

Так, например, совершенно очевидно, что уже с первых дней обучения в школе ребёнок должен активно запоминать требуемое, т. е. то, что нужно запомнить, а не только то, что интересно, что легко запоминается; что он должен уметь активно воспроизводить удержанное, т. е. припоминать его в соответствии с поставленной перед ним задачей, а не так, как оно само по себе произвольно воскресает в его памяти. То же относится и к восприятию маленького школьника: он должен уметь управлять своим восприятием—активно слушать объяснения учителя, активно следить за тем, что ему показывают на уроке и т. д. Не менее важно уметь следить и за своим внешним поведением. Нужно правильно сидеть за партой, правильно строгаться в линейку, «не забываться» и не действовать под влиянием первого импульса; нужно с самого начала подчиниться определённым правилам поведения и в классе, и во время перемен. Необходимо, наконец, произвольно управлять отдельными своими движениями, уметь произвольно строить их, потому что иначе нельзя сознательно учиться движениям.

Для многих детей семилетнего возраста ответить всем этим требованиям далеко не просто. Значит ли это, что для маленьких детей требования эти чрезмерны? Сделать такой вывод, отнюдь, конечно, нельзя.



Ведь те психологические качества, которые нужны для того, чтобы с первых же дней успешно выполнять все требования школы, не являются просто функцией возраста ребёнка, но представляют собой продукт развития, управляемого воспитанием. Поэтому из этого следует совсем другой вывод, а именно то, что нужно воспитывать у детей требуемые качества, для чего необходимо знать, как они впервые формируются и под влиянием каких моментов они развиваются. Эти вопросы, собственно, и составляют содержание психологической проблемы готовности ребёнка к школьному обучению.

Многообразие явлений, в которых выражается эта готовность, требует соответственно и многообразных исследований. Мы остановились, однако, на изучении только некоторых вопросов, которые нам казались наиболее важными. Кроме вопросов о развитии в дошкольном возрасте памяти, понимания словесных заданий, волевого поведения и двигательной сферы, освещаемых в работах, входящих в данный выпуск «Известий АПН РСФСР», сотрудниками Отдела изучались также процессы развития у детей-дошкольников чувствительности, активного восприятия и овладения понятиями; исследования, посвящённые этим вопросам, в настоящее время ещё только завершаются.

Особый вопрос в проблеме готовности к школьному обучению составляет вопрос о развитии у детей дошкольного возраста отношения к школе. Этот весьма важный и, в известном смысле, центральный вопрос всей проблемы готовности к школьному обучению, однако, прямо не рассматривается в статьях, входящих в содержание настоящего выпуска. Он разрабатывается в контексте проблемы развития мотивов учения, которой посвящаются исследования, публикуемые особо.

## 2

Изучение психики детей с точки зрения формирования у них готовности к обучению в школе определяет и тот главный психологический вопрос, который нуждается в разрешении в отношении каждого из отдельных исследуемых процессов. Это—вопрос о развитии сознательной управляемости ими, о приобретении ими волевого характера. Ведь то общее психологическое требование, которое предъявляет школьное обучение к ребёнку, именно и заключается, как мы уже отмечали, в требовании сознательной целенаправленности и управляемости процессов его внутренней и внешней деятельности.

Проблема волевой организации деятельности ребёнка, несмотря на всю свою актуальность, является, однако, одной из наименее разработанных проблем детской психологии.

Буржуазные идеалистические теории, которые подчиняют проблему воли проблеме интеллекта, сводят её к проблеме влечений и аффектов или рассматривают волю как проявление особого духовного начала, не могут правильно ориентировать конкретное психологическое исследование. Поэтому даже в такой хорошо изученной области, как область процессов памяти, вопрос о том, как именно происходит переход от непроизвольного запоминания к произвольному, волевому, остался неразрешённым; в лучшем случае мы располагаем здесь лишь описательными, или односторонне-интеллектуалистическими характеристиками, которые не вскрывают существа этого процесса. Подобное же положение имеет место и в отношении изучения других частных психических процессов, а равно и в отношении процесса формирования у

ребёнка общей произвольности его поведения. По всем этим вопросам в настоящее время могут быть указаны лишь весьма немногочисленные экспериментальные работы.

Проблема развития произвольности разрабатывается в публикуемых ниже исследованиях на материале конкретных процессов, представляющих психологически совершенно различные типы. Так, исследование З. М. Истоминой посвящено формированию у детей дошкольного возраста произвольности в внутренних процессах, а именно—процессов запоминания и припоминания; А. В. Запорожец в своём исследовании прослеживает на фоне общего развития моторной сферы развитие произвольности чисто внешних двигательных процессов; особое место занимает по типу изучаемых процессов и исследование З. В. Мануйленко, которое имеет темой развитие произвольного поведения в форме, делающей его независимым от собственно двигательных возможностей ребёнка: в форме произвольного сохранения неподвижной позы.

Эти весьма различные по типу изучаемых ими процессов исследования, однако, связаны между собой единым подходом к проблеме развития произвольности. Их теоретическую основу составляет мысль, что так называемые произвольные процессы деятельности всегда формируются как действия, какую бы форму эти действия ни имели: внешнюю, полностью реализуемую во внешних движениях, или форму внутреннюю, когда её существенное содержание заключается в тех внутренних, «идеальных» процессах, которые совершаются в голове ребёнка, или, наконец, форму сознательного управления поведением, форму волевого контроля за ним. При этом под термином «действие» разумеются процессы, направленные на определённую сознаваемую цель.

С этой точки зрения формирование, например, произвольного запоминания представляет собой превращение непроизвольной фиксации впечатлений в процесс, подчинённый возникшей перед ребёнком специальной цели запомнить. То же представляет собой и формирование других произвольных процессов. Только в том случае, когда ребёнок выделяет специальную цель выполнить определённое движение (именно выполнить данное движение, а не произвести то или иное действие), его двигательные процессы становятся произвольными.

Выделение специальной цели, а затем развитие соответствующего ей действия путём овладения теми способами, какими оно осуществляется, составляет хотя и главный, но не последний этап в развитии большинства произвольных процессов. Процесс, представляющий теперь особое целенаправленное действие, может далее войти в состав какого-нибудь другого действия. Он превращается тогда лишь в способ выполнения этого действия, в сознательную операцию, которая, в отличие от операций, имеющих другое происхождение, также является управляемой и подконтрольной. Таков путь возникновения произвольных процессов, имеющих «вторичный» характер. Явление формирования «вторичной произвольности» более подробно освещается в работе З. В. Мануйленко.

### 3

Изучение возникновения у детей произвольных процессов ставит исследователя прежде всего перед вопросом о том, каким образом происходит первоначальное выделение ребёнком совершенно новых для него целей и что сообщает им актуальный характер, заставляющий его



принимать их, подчиняться им? Этот вопрос является одним из самых важных и, вместе с тем, одним из самых интересных психологических вопросов. Почему, в самом деле, ребёнок в одних условиях не выделяет данной цели, например, цели запомнить (или, когда она ставится перед ним взрослым, внутренне не принимает её), а в других условиях осознаёт её и направляет на неё свою активность? И что вообще значит осознать цель? Ответ на этот вопрос опять-таки даёт психологический анализ строения деятельности. Он показывает, что не всё то, что воздействует на человека, занимает в его деятельности одинаковое структурное место, имеет по отношению к ней одинаковые значение и функцию. Так, то, что отвечает определённой потребности человека и побуждает его деятельность, мы называем мотивом деятельности. Существуют, с одной стороны, и такие объективные моменты, от которых зависит деятельность, но они составляют лишь условия её реализации и определяют лишь техническую её сторону—осуществляют её конкретные способы (операции). Но существует также и то, на что деятельность направлена как на свой непосредственный результат, и что тем не менее, само по себе не побуждает человека, само по себе не может вызвать его активности. Это мы называем «непосредственной целью действия» (или, условно,—просто целью).

Когда, например, ребёнок активно стремится запомнить перечисляемые ему предметы, то, конечно, не само по себе запоминание побуждает его к этому, а, скажем, выполнение игрового поручения «купить» в магазине перечисленное (опыты З. М. Истоминой). Запомнить нечто является здесь для ребёнка именно целью соответствующего внутреннего действия, мотив же этого действия заключается для него совершенно в другом.

Дальнейший анализ показывает, что процесс выделения цели состоит в отражении данного содержания (как возможного результата действия) в его отношении к мотиву. Такое его отражение и есть осознание его в качестве цели. Понятно, что то, выделяется ли ребёнком данная цель и то, как она психологически выступает перед ним, т. е. как именно она им сознаётся, определяется мотивом. Если мотив, через отношение к которому данная цель только и может выделиться, не существует для ребёнка, не отвечает той или иной его потребности, то и эта цель не существует для него—или существует лишь номинально: она остаётся для него лишённой смысла. Только соответствующий мотив может сообщить смысл цели, может сделать её внутренне своей и действенной. Например, как это показано в работе Н. Г. Морозовой, ребёнок иногда как бы игнорирует те объяснения способа выполнения задания, которые ему даются; однако, когда у него возникает надлежащий мотив, придающий смысл этим объяснениям, он воспринимает их уже иначе—как действительное руководство к действию.

Открытие смыслообразующей функции мотива выдвинуло на первый план проблему роли мотивов в деятельности ребёнка, что позволило углубить, в частности, и изучение условий формирования у детей новых целенаправленных и произвольных процессов, новых действий.

Эта проблема является главной теоретической проблемой публикуемых исследований. Она нашла своё выражение и в методе исследований, который состоит в том, что один и тот же исследуемый конкретный процесс вводится в различно мотивированную деятельность.

Уже простое сравнение результатов, полученных в условиях различ-

ных деятельностей показывает, как велика роль мотивации. Например, в условиях содержательного для детей младшего дошкольного возраста игрового мотива количество произвольно запоминаемых ими слов возрастает в два раза по сравнению с данными, полученными в условиях обычного психологического эксперимента, имеющего для ребёнка совсем другой смысл. Аналогичное же различие в длительности произвольного удержания неподвижной позы ещё больше—в шесть раз! Очень резкая зависимость от мотива деятельности обнаруживается и при изучении эффективности двигательных операций.

Исследование роли мотивов имеет, конечно, не только теоретический интерес. Разработка этой проблемы позволяет осветить ряд вопросов, имеющих большое педагогическое значение. Одним из таких педагогически актуальных вопросов является вопрос о мотивах учения. Применительно к дошкольному возрасту, которому посвящены работы, публикуемые в настоящем выпуске «Известий», вопрос этот стоит как вопрос о форме образовательной работы с детьми. Это, собственно,—центральный вопрос дошкольной педагогики.

Мы ещё не располагаем достаточными данными для того, чтобы со всей полнотой осветить психологическую сторону этого вопроса. Полученные в проведённых исследованиях материалы позволяют наметить лишь некоторые общие положения, относящиеся к этому вопросу. Так, например, можно с полным основанием утверждать, что занятия с детьми-дошкольниками должны проводиться в разных возрастных группах различными способами. Здесь не может быть общего для разных возрастов и этапов обучения пути именно в силу того, что собственно учебные мотивы обычно формируются у детей лишь к концу дошкольного периода и, следовательно, процесс учения неизбежно должен опираться у них на какой-то не учебный и при этом различный мотивационный контекст, который был бы способен сообщить требующимся от него действиям актуальный для ребёнка смысл. В одних случаях такой наиболее благоприятный мотивационный контекст может представлять дидактическая игра, в других — деятельность, имеющая конкретно-практические или познавательные мотивы.

Чтобы иллюстрировать это положение, сошлёмся на некоторые данные, приводимые в статье А. В. Запорожца. Его исследование показало, например, что если игровая мотивация создаёт в младшем дошкольном возрасте в ряде случаев наиболее благоприятные психологические условия для приобретения различных умений, то для овладения орудийными навыками она является уже гораздо менее подходящей, чем мотивация деятельности по прямому заданию; в старшем же дошкольном возрасте это соотношение становится другим. Подобные этому факты изменения роли мотивов в зависимости от содержания деятельности ребёнка и его возраста мы находим и в других исследованиях.

#### 4

Важная роль мотивов, которую они имеют благодаря присущей им функции побуждения и смыслообразования, делает особенно актуальной проблему развития мотивов. Ведь, если именно мотивы определяют круг активности ребёнка и тот смысл, какой приобретают для него явления окружающей действительности и его собственная деятельность, то тогда эта проблема является для психологии поистине решающей.

Трудность этой проблемы, однако, очень велика. Многочисленные исследования, которые прямо или косвенно посвящены ей в современ-



ной зарубежной психологии, отнюдь не разрешают её, так как все они исходят из теоретически ложного чисто субъективного или так называемого «субъективно-объективного» понимания мотивов.

Очевидная связь мотивов с потребностями, которая выражается в том, что всякий мотив непременно отвечает какой-нибудь наличной потребности, может, действительно, привести к мысли, что мотивы зависят от потребностей и что, следовательно, для того чтобы объяснить развитие мотивов, нужно понять как происходит развитие этих потребностей. Это, однако, не так. Наоборот, развитие самих человеческих потребностей может быть объяснено только в том случае, если мы поймём как развиваются мотивы человеческой деятельности.

Наша гипотеза, конкретизирующая проблему развития мотивов, заключается в следующем.

Известно, что то, что прежде было для человека только некоторой целью, к достижению которой его побуждал определённый мотив, при известных обстоятельствах может приобрести для него самостоятельную побудительную силу, т. е. может само стать мотивом. А это значит, что у него может возникнуть и потребность, соответствующая этому новому мотиву. Допустим, например, что в связи с тем или иным мотивом человек поставил перед собой цель овладеть высшей математикой. В дальнейшем же оказывается, что хотя этот мотив почему-нибудь уже перестал существовать для него, он, тем не менее, всё же продолжает свои математические занятия: они сами теперь приобрели для него побудительную силу и у него возникла внутренняя потребность в том, чтобы заниматься математикой. Таким образом, вопрос о развитии мотивов ставится нами как вопрос о том, при каких же условиях и как именно происходят подобные сдвиги мотивов, приводящие к возникновению новых потребностей.

Самый общий ответ, который следует дать на этот вопрос, состоит в том, что в основе описанного сдвига мотивов лежит развитие самих действий и что он происходит в связи с их результатом. Это отчётливо видно, например, из упомянутой работы Н. Г. Морозовой.

Высказанное общее положение о развитии мотивов не должно, однако, создавать упрощённого представления об этом процессе. Нужно иметь в виду, что мотивы не развиваются отдельно и независимо друг от друга. Уже в дошкольном возрасте они вступают в известные соотношения, которые образуют сложную структуру мотивационной сферы личности. Поэтому их развитие всегда связано с перестройкой этих внутренних соотношений.

В динамике этих внутренних соотношений многое остаётся сейчас ещё не ясным, многое выступило лишь в самых последних исследованиях, не вошедших в настоящий сборник. Следует указать лишь на один вопрос, относящийся к проблеме внутреннего соотношения мотивов, который специально разрабатывается в исследовании Л. С. Славиной. Это—вопрос о роли в развитии наблюдающейся иногда двойкой мотивации процессов: с одной стороны, мотивации более близкой и более непосредственно обнаруживающей своё действие, а с другой—более отдалённой и непосредственно даже как бы не действенной.

Как показала работа Л. С. Славиной, посвящённая изучению дошкольной игры—и это находит своё подтверждение также и в других исследованиях—наличие такой двойной мотивации составляет, повидимому, необходимое условие развития мотивов. Дело в том, что на переходных этапах развития прежний мотив данной деятельности,

сохраняя свою функцию побуждения, вместе с тем утрачивает свою вторую функцию—функцию смыслообразования, которая переходит уже к новому, более высокому мотиву. Таким образом, происходит как бы раздваивание прежде единой функции побуждения и смыслообразования, которые затем снова сливаются в высшем мотиве.

Это динамическое отношение представляется нам весьма важным для понимания развития мотивов деятельности, хотя оно, конечно, не является единственно существенным.

Уже беглый обзор теоретического содержания публикуемых работ показывает, что они затрагивают ряд актуальных проблем развития психики, которые являются теснейшим образом связанными друг с другом. Но, конечно, данные работы не охватывают и, тем более, ни в какой мере не исчерпывают всех вопросов, возникающих в связи с указанными выше проблемами. Эти работы представляют собой лишь одно из звеньев целой системы исследований, подчинённых единому плану, из которых многие ещё только ждут своего выполнения.

Изучение развития психики не может быть направлено прямо на разрешение только наиболее общих и стержневых проблем. Оно неизбежно требует многих исследований, посвящённых отдельным конкретным вопросам, в том числе и таким, которые, на первый взгляд, кажутся непосредственно не связанными с этими главными проблемами и представляющими совершенно самостоятельный теоретический или практический интерес. В действительности, однако, в общей системе работ такие исследования совершенно необходимы, так как они позволяют связать между собой различные стороны развития психики ребёнка, без чего наши представления об этом процессе не будут достаточно содержательными и полными.

Конкретной иллюстрацией этого положения может служить работа Я. З. Неверович, и особенно работа Т. О. Гиневской, которые, хотя прямо и не затрагивают центральной проблемы сборника в целом—проблемы мотивов, но, тем не менее, имеют важное значение для понимания общего хода развития высших двигательных процессов в детском возрасте.

В заключение следует отметить, что, ставя перед своей работой теоретические задачи, мы, вместе с тем, стремились строить её так, чтобы она одновременно отвечала и на вопросы, имеющие непосредственно психолого-педагогическое значение. Мы надеемся, что исследования, входящие в настоящий выпуск «Известий», представляют известный интерес и с этой стороны.

---



## О РАЗВИТИИ МОТИВОВ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Л. С. СЛАВИНА

кандидат педагогических наук

### I

#### Психологические особенности сюжетной творческой игры детей дошкольного возраста

Характер протекания любой деятельности ребёнка стоит в непосредственной зависимости от того, чем эта деятельность побуждается, т. е. от её мотива.

Игнорирование мотивов изучаемой деятельности неизбежно приводит к ограниченному, а иногда и неверному, пониманию психологического содержания этой деятельности и закономерностей её протекания, и к неправильной психологической оценке её результатов.

Особенно остро этот вопрос встал при психологическом исследовании учебной деятельности школьников. Что побуждает ребёнка учиться? Всегда ли, на всех ли этапах обучения этот мотив остаётся тем же? Как, по каким законам развиваются мотивы учебной деятельности детей? Без решения этих вопросов едва ли возможно до конца разработать методы школьного обучения.

Уже самые первые наблюдения и исследования мотивов учебной деятельности обнаружили сложную картину их развития. Мотивы учебной деятельности меняются на протяжении школьного возраста и по своему содержанию и по своей роли. В частности, мотивы, которые раньше хотя и сознаются ребёнком, но сами по себе прямо не побуждают его учиться, затем становятся также и непосредственно действенными для него. По предположению А. Н. Леонтьева, превращение таких только «знаемых» мотивов в «реально действующие» происходит на основе развития самой деятельности, через её результат [4].

Представление о двух типах мотивов и их взаимоотношении вызывает существенные вопросы, на которые пока ещё нет экспериментально полученных ответов. Что значит «знаемый» мотив? Если это лишь понимание цели своей деятельности, то почему нужно называть это знание мотивом? Если же это знание всё же побуждает ребёнка к деятельности, то чем оно по существу отличается от «реально действующих» мотивов? Наконец, в каком конкретном отношении должен находиться этот «знаемый» мотив к результату деятельности, чтобы последний привёл к актуализации этого мотива, т. е. к превращению его в мотив «реально действующий»?

Эти вопросы и стали отправными точками для настоящего исследования. Однако предметом непосредственного изучения нами была взята не учебная деятельность школьника, а игровая деятельность дошкольника. Выбор этот диктовался тем соображением, что в игре её мотивы и их соотношения выступают в значительно более простой и ясной форме. В то время как картина развития мотивов учебной деятельности чрезвычайно осложнена рядом дополнительных обстоятельств, в свободной игре дошкольника такие усложняющие моменты могут быть устранены и экспериментатор легко может вариациями опыта проверить возникающие в процессе исследования предположения.

Наблюдая игру детей-дошкольников разных возрастов, мы сталкиваемся с одной характерной особенностью, хорошо известной как педагогам, так и исследователям, занимающимся вопросами детской игры. Особенность эта состоит в том, что творческая детская игра с одним и тем же названием и даже с одним и тем же сюжетом существенно отличается у детей разных возрастных групп по своему характеру.

Творческая игра старших детей представляет собой более или менее полное изображение какой-нибудь ситуации, в которой дети разыгрывают взятые на себя роли. Младшие же дети, пытаясь тоже изобразить в игре ту или иную ситуацию и тоже принимая на себя роли, в противоположность старшим фактически почти не отводят места ни изображению ситуации, ни выполнению роли.

В их игре мы находим прежде всего многократное повторение одних и тех же действий с одними и теми же игрушками. Именно эти многократно повторяемые действия с предметами и составляют основное содержание игры младших детей (эксперименты Ф. И. Фрадкиной). Творческая игра младших дошкольников похожа в этом отношении на игру детей преддошкольного возраста, основным содержанием которой является простое манипулирование вещами (постукивание, перекалывание и т. п.). Это внешнее сходство дало нам повод условно назвать «манипулированием» и те своеобразные действия младших дошкольников с игрушками, которыми они заполняют свою игру. Для более детального изучения особенностей ранней дошкольной игры мы решили начать с анализа в условиях специально организованного наблюдения какой-либо одной игры, в которой все наблюдаемые дети были бы поставлены в более или менее равные игровые условия.

При этом мы считали чрезвычайно важным так организовать игру, чтобы один и тот же ребёнок мог играть без помехи в течение длительного срока. Это давало нам возможность проследить структуру игры на разных этапах её развития.

Мы выбрали для наблюдения распространённую у дошкольников творческую бытовую игру в «детский сад» и в «семью», или, как дети её часто называют, игру в «дочки и матери». Были подобраны специальные игрушки: куклы, мебель, столовая и чайная посуда, плита с кухонными принадлежностями. Кроме того, мы давали в распоряжение детей несколько ведрышек и тарелочек большего размера, чем вся посуда, а также большое количество мелких кубиков и кирпичиков, которые можно было накладывать в кукольную посуду.

Наблюдение велось за двумя играющими детьми сразу, причём игра проводилась не в группе, где находились все дети, а в какой-нибудь свободной комнате. Одни и те же дети наблюдались в игре по 3—4 раза, каждый раз на протяжении от одного до полутора часов.

Наблюдение было проведено за 20 детьми, в возрасте от 3 до 7 лет; всего было проведено 67 наблюдений-экспериментов.

Рассмотрим прежде всего особенности игры детей старшего возраста. Основным содержанием игры старших детей является изображение одной или нескольких ситуаций, в которых дети разыгрывают взятые на себя роли. Игра их имеет ряд характерных особенностей, которые мы попытаемся показать.

Как правило, вначале игры дети договариваются о значении вещей и игрушек. Например:

Р и т а: Это что? В а л я: Это кастрюлька. Р и т а: А это сковородка, жарить? В а л я: Да, жарить. Р и т а: А здесь будем суп варить, ладно? В а л я: Ладно.

Л и д а: У нас здесь будет кухня? З и н а: Здесь. А где раковина? (держит в руках самовар). Л и д а: Зачем? З и н а: Воду наливать. Л и д а: Вон. З и н а: Да, я знаю где, здесь (бежит к стене и «наливает» быстро воду).

В и т а: Это сковородка. Н е л я: Нет, не сковородка. В и т а: Нет, сковородка. Н е л я: Вот сковородка. В и т а: Нет, это сковородка, она большая. Н е л я: Нет, не сковородка.

Дети часто условиваются также о ролях и об их распределении. Например:

— Я буду тётя Надя.—Это будет наша дочка, а это малышка.— Я не воспитательница, я повар.

— Я буду мама, а ты дочка.—Я буду дочка, я еще маленькая, мне ещё годика нет, я ходить не умею.

Играющему ребёнку важно, чтобы его партнёр был согласен со значением, которое он придаёт тем или иным игрушкам и вещам. Обычно либо один ребёнок соглашается с другим, либо между ними начинается спор. В отдельных случаях, если дети не сумеют договориться, игра может расстроиться. Уже из этого ясно, что мы имеем здесь дело с настоящей совместной игрой детей.

Итак, игра старших детей проходит «вместе», а не «рядом». Это сказывается также и в том, что ребёнку всегда важно, что делает его товарищ. Если одному ребёнку кажется, что его товарищ поступает не так, как надо, что он погрешил против логики игры, он делает ему указания. Обычно дети так или иначе договариваются о своих действиях и поступках. Например:

Н а т а ш а: Я здесь посижу. К и р а: Нет, здесь кухня, здесь не сидят. Н а т а ш а: А на кухне, если устанут, тоже сидят. К и р а: Нет, не сидят. Н а т а ш а: Нет, сидят, я буду сидеть (Кира, молча, уступает).

В а л я: Ты зачем взяла? (речь идет о кушании). Р о з а: Уже сварилось. В а л я: А почему без ложки? Р о з а: А ты давай мне ложки. В а л я: Вот, на тебе. (Роза берёт ложки). В а л я: Ты кукол корми, а я буду обед готовить. С и м а: Чего ты сидишь, а дети плачут?

Дети очень строго следят за последовательностью событий, развёртывающихся в игре. Им важно, чтобы все разыгрываемые события шли в определённом порядке и сменяли одно другое в той последовательности, к которой они привыкли, которая кажется им правильной. Например:

Н е л я: Сейчас они (куклы-дети) компот будут есть. В а л я: Подожди, они ещё кашу не ели.

С и м а: Сейчас они гулять пойдут. В а л я: Что ты, они ещё не



поели. **С и м а:** Поели, я накормила. **В а л я:** А второе? **С и м а:** Второе потом, пусть раньше пойдут гулять.

Помимо указанных выше особенностей, касающихся содержания игры, взаимоотношений детей в игре, их отношения к внутреннему правилу и пр., интересно также остановиться на характеристике их игровых действий. Само действие в игре этих детей имеет определённую структуру. За действиями, совершаемыми детьми в этих играх, всегда видна цель. Детей интересует конечный результат действия, причём они всегда включают этот результат в дальнейшую игру. Например: обед варится для того, чтобы потом кормить кукол. Если каша накладывается в тарелочки, то её дают «детям». Если ребёнок трёт морковку, он её потом обязательно раздаст куклам, если он моет тарелочки, то либо уберет их в шкаф, либо будет из них кормить кукол и т. д. Поэтому действия, которые дети производят в игре всегда более или менее коротки; каждое из них имеет своё начало и своё завершение; закончившись, оно сменяется другим.

Так, например, если ребёнок готовит обед, то он, изображая это событие, совершает ряд действий, сменяющихся одно другим: он наливает воду, растапливает печку, разрезает овощи, затем кладёт их в кастрюльку, ставит на плиту, мешает, пробует, снимает, когда готово и, наконец, раздаёт готовый обед куклам. Конечно, дети не всегда производят в своей игре все эти действия. Некоторые опускают отдельные звенья или заменяют их совсем другими. Важно, однако, то, что действия имеют здесь всегда определённую последовательность.

Наконец, последнее, что надо отметить, характеризуя игровые действия старших детей, это то, что они часто носят условный характер. Мы говорим здесь о тех случаях, когда дети, желая изобразить какое-нибудь событие, не выполняют полного развернутого действия, а удовлетворяются лишь сокращённым, обобщённым, а иногда и совершенно условным его изображением. Например, для того чтобы накормить всех кукол, дети часто подносят издали одной из кукол ложечку и затем заявляют, что «куклы уже поели». Или: для того, чтобы вымыть куклам руки, они довольствуются тем, что «открывают край умывальника», дотрагиваясь до стены в любом месте, и заявляют после этого, что руки куклам уже вымыты. Приведём пример из записи такой игры:

**О л я:** А где кран? **Р и м а:** Зачем? **О л я:** А руки мыть. **Р и м а** берёт куклу, подходит к стене, делает условный жест рукой: Чик! Готово, помыла (остальным куклам вообще не моет рук).

Для того чтобы дать более полную картину игры детей старшей группы, приведём запись ещё одной игры двух девочек (Риты, 6 л. 5 м., и Вали, 7 л.).

Девочки начинают игру со знакомства с игрушками. **В а л я:** А здесь будет кухня (ставит плиту на один из стульев). Я буду повар. **Р и т а:** Нет, я. **В а л я:** Нет я,—я обед умею готовить, а ты будешь тетя Надя. **Р и т а:** Ладно, я буду тетя Надя, я буду детей кормить.

**Р и т а** расставляет мебель, усаживает кукол за стол. **В а л я:** Я обед буду готовить. Это будет кастрюлька. А в этом кашу варить. **Р и т а:** Что ты? Это—ваза. Вот в чём кашу варить.

**В а л я** накладывает кубики в кастрюльку, ставит их на плиту, потом говорит, обращаясь к Рите: Иди на рынок молока купи.

**Р и т а** берёт кувшинчик, уходит в другой угол комнаты. **В а л я** накладывает тем временем кубики в другую кастрюльку и ставит тоже на

плиту, рядом с первой. После этого расставляет на столе тарелочки и раскладывает ложки. Рита возвращается.

В а л я: Купила молока? Р и т а: Купила. Давай кашу варить буду (берёт кувшинчик, выливает из него молоко в одну из кастрюль, стоящих на плите. Мешает ложечкой. Берёт чайник, доликает туда же воды). А самовар где ставить? В а л я: На кухне, я сама поставлю. Р и т а: А спать они где будут, здесь? В а л я: Да, здесь. Р и т а, открывая крышку другой кастрюльки: Сварился суп? В а л я: Сварился.

Рита берёт с плиты ошибочно кастрюльку с кашей. В а л я: Это каша, вот суп. Р и т а (берёт суп и половником разликает в те тарелочки, которые стоят на столе): А где хлеб? В а л я: Ой, не положила. Рита кладёт «хлеб» в вазочку, ставит на стол, затем раздаёт его куклам. Начинает кормить кукол ложечкой. В а л я: Ну, каша готова (снимает её с плиты и ставит на плиту чайник, подходит к столу). Девочку ещё не кормила? Р и т а: Нет.

Валя тоже начинает «кормить» куклу. После того, как покормили всех кукол супом, Валя собрала тарелки и отставила их подальше от стола. Р и т а (расставляет перед куклами другие тарелочки): А ложки зачем оставила? В а л я: А кашу есть? Также скажет, какая... Где половник, я буду кашу раздавать? Р и т а: Я буду. В а л я: Нет я, я — повар.

Валя раздаёт кашу, обе девочки снова кормят кукол, на этот раз кашей, затем поят чаем и т. д. и т. п.

В этой игре дети, взяв на себя роли, изображают развёртывающиеся события более или менее полно; смена этих событий, их разыгрывание идёт по определённом плану, в строгой последовательности. Производимые детьми действия всегда имеют своё продолжение в дальнейшей игре. Вещи, игрушки и обстановка получают в игре определённое игровое значение, о котором вначале дети часто специально условливаются, и потом уже в течение всей игры значение остаётся неизменным. Дети играют вместе, и поступки и действия одного ребёнка связаны с поступками и действиями другого.

Разыгрывание воображаемой ситуации и роли заполняет, как мы видели, всю игру старших детей и придаёт ей характерные черты. Детям кажется настолько важным выполнение всех требований, связанных с ролью и с игровой воображаемой ситуацией, что они подчиняют этим требованиям все свои игровые действия. Появляются неписанные, но обязательные для играющих внутренние правила; эти правила вытекают из воображаемой ситуации и роли. При этом, чем более развита игра, тем больше обязательных для игры внутренних правил, которые распространяются на всё большее и большее количество игровых моментов. Они определяют взаимоотношения детей в игре, обуславливают то или иное значение вещей и игрушек, влияют на протекание самого игрового действия. Так, например, в игре является обязательным, чтобы изображаемое событие разыгрывалось «правильно» — так, как оно обычно происходит в жизни. Выполнение этого требования становится необходимым условием игры. Поскольку в игре старших детей разыгрывание воображаемой ситуации составляет главный смысл игры, для детей важно, чтобы куклы не ели раньше второе, а потом первое, чтобы не разливали раньше суп, а потом его готовили и т. п. Очень важно также и то, где что стоит и что чем будет. Необходимо, чтобы не нарушался установленный порядок, чтобы вещи не меняли значения, приданного им в игре; нельзя, чтобы подоконник был то-



шкафом, то столом, то кроватью для кукол, чтобы данная игрушка служила то кастрюлькой, то бочкой, то хлебницей.

Понятными становятся теперь и заинтересованность ребёнка в том, что делает его товарищ по игре, и то, что игрушкам придаётся определённое значение, о котором приходится иногда заранее договариваться.

Действия, совершаемые детьми в игре, также подчинены разыгрыванию игровой ситуации в целом. Их выполнение является целью не само по себе, они выполняют здесь всегда служебную роль. Они являются только способом реализовать сюжет игры. Поэтому ребёнок не будет без конца мыть руки куклам, или строить умывальник, или устраивать шкаф для посуды и т. д. Обычно дети ограничиваются быстрым и часто условным выполнением данного действия, или условным изображением событий. Чем старше дети, тем более свёрнутый, обобщённый и условный характер носят их игровые действия.

Совсем другую картину представляет собой та же творческая бытовая игра у младших детей. В младшей группе, так же, как и в старшей, дети начинают с рассматривания игрушек, но в противоположность описанному выше, малыши ограничиваются только названием их. Они не условливаются заранее о значении, которое должны приобрести в игре те или иные вещи, так же, как они не условливаются и о своих ролях. Ребёнок обычно не заинтересован тем, что делает его товарищ по игре. Каждый играет теми игрушками, которые его больше привлекают.

Приведём запись игры в младшей группе (Берта, 4 г., Света, 3 г., 10 м.).

Игра начинается с рассматривания игрушек. Не все игрушки ещё разобраны. Берта подошла к куклам. Света к посуде. Света увидела чайник: «Чайник, сейчас чай налью (поставила чайник, рассматривает другие игрушки). Вот ножик, вот сковородка, ещё чашечка. Вазочка». Увидела половник, взяла его в руки, повертела, рассматривает, стала набирать им кубики и накладывать по тарелочкам. Накладывала кубики до конца игры, которая продолжалась 40 мин. Берта в это же время усаживает кукол на стул: «Сиди большая куколка. Какая куколка нарядная. Какой мальчик хорошенький, бантик у него. А на стол что ставить?» (Опять начинает снимать кукол со стульев и снова и снова их усаживает. Возится с куклами 25 мин., а затем переходит к другим игрушкам.)

Приведём ещё одну запись игры в младшей группе (Алла, 4 г., Рая, 4 г.).

Рая сразу же берётся за ложки, вилки и ножи (их больше 20 шт.). Собирает их в коробочку, раскладывает перед собой на столе, укладывает в большую тарелку. Алла возится с большими тарелочками и кубиками, пересыпает их и перекладывает. Друг на друга они никакого внимания не обращают. Так дети ведут себя в течение всей игры.

Приведённые записи иллюстрируют типичную игру детей младшей группы—игру «рядом», а не «вместе». Столкновения здесь бывают только в тех случаях, когда обоим детям хочется играть одной и той же игрушкой. Содержание игры детей этой группы также своеобразно. По словам самих детей, они изображают какое-нибудь событие, ситуацию и разыгрывают принятые на себя роли. Ответы их на соответствующие вопросы звучат определённо и уверенно.



Э к с п.: Вы во что играете? Л и д а: В детский сад. О л я: В дочки-матери. И т. д.

Э к с п.: Ты кто? Л ю с я: Я—мама. О л я: Я—воспитательница. Н и н а: Я—тетя Надя.

К а т я: Я—Надежда Васильевна. И т. д.

Однако, несмотря на все эти заявления, несмотря на то, что каждый ребёнок обязательно считает, что он выполняет какую-нибудь роль, фактически всё содержание творческой игры маленького ребёнка состоит просто в совершении ряда действий с игрушками. Дети без конца перекладывают кубики, накладывают эти кубики по тарелочкам, ссыпают их, опять накладывают; рассаживают кукол по стульям снимают и опять усаживают.

Этим действиям дети, однако, всё же придают то или иное значение. Они «едят сахар», «трут морковь», «режут хлеб», «моют посуду», «накладывают или готовят обед» и т. п. Но особенность этих действий состоит в том, что дети способны в течение очень длительного времени производить только эти действия, не учитывая игровой ситуации в целом и не обращая внимание на то, что в это время делает товарищ по игре. Кроме того, характерным здесь является и то, что дети никогда почти не используют потом результат своих действий. «Морковка» которую ребёнок натер, не даётся куклам. Тарелочки с разложенным на них «обедом» даже не ставятся куклам на стол. Посуда моется, когда она ещё не загрязнена. Детей как бы не интересует результат действия. Ребёнок «режет хлеб» не для того, чтобы дать его куклам, а для того, чтобы «резать». Поэтому ребёнок «режет» его бесконечно долго; он может так «резать хлеб» в течение всей игры. Если действие кончается по внешним причинам, например, потому, что «разрезаны» все кубики, ребёнок может немедленно начать «резать» опять все кубики сначала. Повидимому, совершаемое в игре действие производится ребёнком ради самого действия, т. е. мотив игры заключается именно в том, чтобы производить данное действие. Поэтому действие здесь всегда максимально развернуто, оно никогда не бывает сокращённым и никогда не носит условного характера.

Приведём запись такой игры в младшей группе (Люся, 4 г. и Оля, 4 г. 1 м.).

Люся расставила мебель, посадила за стол кукол, затем отошла к стулу, на котором были кубики, и стала перекладывать кубики из одного большого ведрышка в другое. Так продолжается до конца игры. В это время Оля, повернувшись спиной к Люсе, раскладывает кубики по тарелочкам. Тарелки стоят стопками. Она берёт из стоящего перед ней ведрышка один кубик, кладёт его в тарелочку, снимает со стопки и ставит на пустой стул, стоящий рядом. Затем берёт следующий кубик и т. д., пока более 40 тарелочек не было расставлено таким образом. Затем она также методически начала по очереди брать кубики с каждой тарелочки и класть их в ведро, а тарелочки ставить опять стопками. Когда кончила, начала опять всё сначала. Игра эта длилась 1 час 20 мин. Ни та, ни другая девочка за всё время игры ни разу не обратились друг к другу, а также не обращали решительно никакого внимания на кукол. На вопрос экспериментатора: «Во что вы играете?» Люся, тем не менее, ответила: «В детский сад».

Эксп.: Ты кто? Люся: Я—руководительница. Эксп.: А ты? Оля: Я—тоже. Эксп.: Что ты делаешь? Люся: Обед готовлю. Эксп.: Оля, а ты что делаешь? Оля: Я кашу раздаю.

Интересно, что дети этого возраста никогда почти не настаивают на разыгрывании тех ролей, которые они на себя приняли. Наоборот, они с лёгкостью отказываются от одной роли, меняя её на другую.

Например, экспериментатор, обращаясь к Оле, спрашивает: Ты кто? Оля: Я—тетя Надя. Эксп.: Катя будет тетей Надей. Оля: А я—воспитательница. Эксп.: (обращается к Рите): Ты кто? Рита: Я—мама. Эксп.: Вы лучше в детский сад играйте. Рита: Я—воспитательница. Эксп.: Воспитательницей будет Зина. Рита: А я дочка.

Ту же картину мы имеем, если младшие играют со старшими детьми, у которых есть определённые требования к роли. Младший ребёнок не возражает против перемены роли 3—4 раза в течение игры.

Итак, главным фактическим содержанием творческой бытовой игры детей младшего дошкольного возраста, несмотря на принимаемые ими на себя роли и несмотря на присутствие в игре воображаемой ситуации, остаётся выполнение определённых действий с игрушками, имеющих характер «цепных действий», действий манипулирования. Этим обстоятельством и объясняются все особенности игры маленького ребёнка. Фактически ребёнок полностью занят только действием с игрушками, а не выполнением роли, для него нет почти ничего обязательного в игре. В игре младших детей почти нет тех неписанных внутренних правил, которым подчинена вся игра старших детей. Ребёнку безразлично, что делает его товарищ, в каком значении выступают для того те или иные игрушки и вещи. Его не волнует то обстоятельство, что в игре меняются значения вещей и игрушек, когда, например, одна и та же вещь в течение игры служит то тарелкой, то кастрюлькой, то вазочкой, или когда на одном и том же стуле устраивается по очереди то сад, то спальня и т. д. Больше того, ребёнка очень мало беспокоит также и перемена собственной роли, или роли товарища. И это понятно. Поскольку роль и воображаемая ситуация являются для младших детей только фоном, поскольку мотивом, непосредственно побуждающим их к игре, служит, повидимому, совершение определённых действий с игрушками, перемена роли обычно не вызывает с их стороны никакого протеста. Детям хочется переключивать или накладывать кубики, переставлять и расставлять тарелки, пересаживать кукол и т. д. В этом для них интерес игры, в этом для них её смысл. Им важно выполнять эти действия и им безразлично, на каком фоне они будут выполняться. Примет ли на себя ребёнок роль воспитательницы и будет раздавать «обед», или роль повара и будет «готовить», или роль матери, которая будет «тереть морковь»—всё равно, во всех этих случаях он будет производить те действия, которые ему хочется производить с данными игрушками. Отсюда понятно, почему дети так легко могут отказаться от одной роли и принять на себя любую другую роль, а также, почему детей не беспокоит любая погрешность против логики развёртывающихся событий. Поскольку игра для ребёнка не заключается в том, чтобы изобразить определённую жизненную ситуацию, то не важно, если событие изображается неправильно, не так, как обычно оно протекает в жизни. Детей не смущает то, что оба играющих ребёнка готовят обед, а с куклами-детьми в это время никого нет, или, если обед не готовится совсем,—и куклы не будут накормлены. Зато в игре этих детей сами действия не могут быть ни сокращёнными, ни условными.



## II

**Роль воображаемой ситуации в творческой сюжетной игре детей младшего дошкольного возраста**

Итак, мы видели, что воображаемая ситуация и роль, принимаемая младшими детьми совершенно самостоятельно, без всякого внушения со стороны взрослых, образуют как бы тот фон, на котором происходит игра. Мы видели, с другой стороны, что игровое поведение детей этого возраста как бы не зависит от этого фона, и проявляется так, как если бы его вовсе не было.

Мы обнаружили, таким образом, в игре младших детей своеобразное явление. С одной стороны, их игра сосредоточивается вокруг игровых действий как основного своего стержня; они-то и определяют всю игру детей, в них-то и заключается для детей её содержание. С другой стороны, в играх присутствует также воображаемая ситуация и роль, которые как будто не имеют никакого значения.

Перед нами законно встал вопрос о том, какую же роль они выполняют? Необходимо ли в играх детей этого возраста наличие воображаемой ситуации, если вся игра сосредоточивается не вокруг неё, а вокруг действий с игрушками? Ведь воображаемая ситуация фактически не разыгрывается, не становится тем основным содержанием, которое развертывается в игре у старших детей. Точно так же и роль не становится для младших детей тем, что сколько-нибудь существенно определяет их игру. И роль, и воображаемая ситуация только как бы незримо присутствуют в игре, не влияя фактически ни на форму, ни на содержание игровых действий. Наша задача и состояла в выяснении природы описанного явления, обнаруженного в творческой игре младших детей. Мы считали, что тем самым нам удастся получить материал, помогающий осветить динамику мотивов детской творческой игры.

В первую очередь мы попытались выяснить вопрос о том, нужна ли вообще детям этого возраста в их игре воображаемая ситуация и могут ли они осуществлять данную игру так, как они это делают, не приняв на себя вообще никакой роли? Простое наблюдение над детской игрой, даже специально организованной, не могло дать ответа на интересующие нас вопросы. Для решения их необходим был уже специально поставленный эксперимент. В настоящей главе мы и займемся изложением полученных нами экспериментальных данных, освещающих этот вопрос.

Первые эксперименты имели целью выяснить, как будет протекать игра маленьких детей в тех случаях, когда воображаемая ситуация и роль будут искусственно сняты экспериментатором.

Отобрав детей, содержанием игры которых являлось, главным образом, совершение «цепных действий», описанных выше, и убедившись предварительно в том, что, занимаясь исключительно манипулированием с игрушками, они всё же говорили об игровой роли и о воображаемой ситуации, экспериментатор пытался разрушить как воображаемую ситуацию, так и роль, которые называл ребёнок. Для этого из игры удалялись все те игрушки, которые способствовали образованию воображаемой ситуации и могли помочь детям в выполнении роли, а именно: куклы, мебель, кухонная и столовая посуда, которые прямо не использовались детьми в игре. Детям представлялись теперь только те игрушки, которыми они фактически занимались в игре. Это были кубики и колесики (в большом количестве), к которым для одних детей



прибавлялись 2 вёдрышка и 3 большие тарелочки, а для других—6 или 8 кукольных тарелочек. При этом экспериментатор обращал внимание детей на то, что в их игре отсутствуют теперь игрушки, необходимые для изображения данной игровой ситуации и роли.

Результаты этой серии экспериментов оказались довольно неожиданными: как воображаемую ситуацию, так и роль оказалось вообще невозможным устранить даже у тех детей, в игре которых они не имели, как будто, никакого значения. Дети не меняли формы своей игры и продолжали попрежнему рассказывать о наличии в ней всех тех моментов, которые экспериментатор тщетно пытался удалить из их игры.

Приведём пример экспериментальной попытки такого устранения роли и воображаемой ситуации из игры младших испытуемых.

**М л а д ш а я г р у п п а. Л и д а** (4 г. 1 мес.). В начале эксперимента в распоряжение девочки предоставлены все игрушки. Лида сразу, не обращая никакого внимания на остальные игрушки, начинает перекладывать кубики из вёдрышка в большую тарелочку.

**Э к с п.:** Ты кто? **Л и д а:** Я — тетя Надя. **Э к с п.:** Что ты делаешь? **Л и д а:** Обед готовлю. (Играет так 20 мин.) **Э к с п.:** Куклы сломались, диванчик тоже, надо их починить. (Уносит все игрушки, кроме вёдрышек, кубиков и больших тарелок, которыми фактически занят ребёнок, в другую комнату. Лида продолжает играть по-прежнему.) **Э к с п.:** Ты во что играешь? **Л и д а:** В детский сад. **Э к с п.:** Что ты делаешь? **Л и д а:** Обед готовлю. **Э к с п.:** Кому? **Л и д а:** Куклам. **Э к с п.:** А ведь кукол больше нет. **Л и д а:** Они в той комнате. **Э к с п.:** Нет, они сломались, их надо чинить, теперь не для кого обед готовить. Ты больше не готовь обед, его некому кушать. Ты теперь не можешь больше играть в детский сад. Смотри, кукол нет, мебели и посуды тоже нет. Играй просто в кубики. (Лида продолжает попрежнему перекладывать кубики из тарелочки в вёдрышко и обратно.) Через несколько минут экспериментатор опять спрашивает: Ты во что играешь? **Л и д а:** В детский сад. **Э к с п.:** Что ты делаешь? **Л и д а:** Обед готовлю. **Э к с п.:** Кому? **Л и д а:** Ребятам (указывает в окно). Они гуляют. **Э к с п.:** Они долго будут гулять, ты лучшей играй не в детский сад, а просто в кубики. Тебе ведь некого обедом кормить: ребята гуляют, куклы сломались, и игрушек никаких нет. (Лида продолжает играть попрежнему.) Через несколько минут на вопрос экспериментатора: Во что ты играешь? **Л и д а** опять отвечает: В детский сад. **Э к с п.:** Что ты делаешь? **Л и д а:** Обед готовлю. **Э к с п.:** Кому? **Л и д а:** Я сама буду есть

Почти так же вели себя все дети. Попытки экспериментатора убедить ребёнка отказаться от воображаемой ситуации в игре оказывались безрезультатными.

Если экспериментатор указывал, что куклы сломались, что их будут теперь чинить и поэтому они не могут участвовать в игре, дети отвечали, что «куклы будут есть обед тогда, когда их починят», или «будут завтра есть», или «мама будет есть» и т. д. и, наконец, в виде аргумента, который уже никак не мог быть отведён экспериментатором, дети часто ссылались на самих себя, как это мы видели в только что приведённом примере. В других случаях в ответ на убеждения экспериментатора, что дети имеют дело просто с кубиками, а не с продуктами, они, продолжая попрежнему манипулировать кубиками, всё же утверждали, что «пекут блины», «жарят котлеты», «раздают шоколад» и т. п. Когда же экспериментатор продолжал настаивать, что перед детьми находятся кубики, которые нельзя есть и лучше ими просто играть, он получал обычно ответ: «Я буду понарошку есть», или «Я как будто бы»,

«Я не по правде буду есть» и т. д. Не было случая, когда бы ребёнок, несмотря на все усилия экспериментатора, отказался от воображаемой ситуации и роли и согласился бы с тем, что он просто играет кубиками и ведрышками.

Результаты этой серии экспериментов убедили нас прежде всего в том, что детям чрезвычайно важно, чтобы в их игре присутствовали как роль, так и воображаемая ситуация. Несмотря на то, что фактически они почти не обыгрываются детьми, устранить их из игры оказалось невозможным. Действительно, это настойчивое желание сохранить во что бы то ни стало в своей игре и роль и воображаемую ситуацию является лучшим доказательством их необходимости для игры ребёнка и на этой ранней стадии её развития. При этом надо учесть, что отказ от воображаемой ситуации фактически ничего не изменил бы в игре, так как это не касается фактического её содержания. Дети, даже отказавшись от роли и от воображаемой ситуации, могли, ничего не меняя в своих действиях, продолжать попрежнему перекладывать или накладывать кубики.

Дети легко отказываются от принятой на себя роли, переходя от одной роли к другой и соглашаясь быть «поваром», если нельзя быть «руководительницей» и «мамой». Точно так же им совершенно безразлично, о какой именно воображаемой ситуации будет идти речь в их игре. Будет ли готовиться «обед» или «ужин», получат ли его куклы, гуляющие дети или ещё кто-нибудь, будут ли дети «жарить котлеты» или «раздавать шоколад»—всё это совершенно не влияет на ход их игры. Данные эти подтвердили наше предположение о том, что роль и воображаемая ситуация образуют в игре маленьких детей лишь фон, который хотя прямо и не влияет на их игру, но который, тем не менее, психологически совершенно необходим для её осуществления. Вопрос о том, какую же конкретно функцию в игре маленьких детей выполняет этот фон, который создаётся воображаемой ситуацией и ролью в описанной серии экспериментов, конечно, этим ещё не решён. Мы убедились только в его необходимости для осуществления игры детей младшего дошкольного возраста, не вскрыв, однако, того значения, которое он имеет. Но раз фон этот необходим, то чрезвычайно важно знать, какова его роль, что вносит он в детскую игру? Другими словами, нам казалось важным узнать, зачем нужно наличие воображаемой ситуации и роли в тех случаях, когда они фактически не разыгрываются в игре и как будто на неё вовсе не влияют?

Для решения этих вопросов нам необходимо было получить возможность сравнивать игру одних и тех же детей при наличии в ней роли и воображаемой ситуации и при отсутствии их. При этом мы учитывали тот факт, что экспериментально устранить воображаемую ситуацию и роль в тех случаях, когда они уже имеются в детской игре, оказывается невозможным. Поэтому в новой серии экспериментов мы решили проследить сначала характер протекания игры без воображаемой ситуации и роли. Затем ввести оба эти момента в детскую игру и проследить, в каком направлении изменился характер игры в этих условиях.

Для этого мы взяли детей, не участвовавших ещё в опыте и, следовательно, абсолютно незнакомых ни с экспериментальными игрушками, ни с формой экспериментальной игры. Эксперимент состоял из двух частей. В первой части эксперимента дети получали только те игрушки, которые, как мы это установили предыдущими наблюдениями, обычно использовались детьми этого возраста для манипулирования. Это были



кубики и камешки с вёдрышками и большими тарелочками. Именно эти игрушки, по нашему предположению, меньше всего способствовали образованию воображаемой ситуации и разыгрыванию роли, особенно, если принять во внимание тот факт, что нашими испытуемыми были дети младшего дошкольного возраста. При этом детям предлагалось просто поиграть кубиками. Кроме того, мы давали некоторым детям дополнительно небольшие коробочки и дощечки, которые, по нашему представлению, тоже были годны для манипулирования с ними, так как они представляли аналог кукольным тарелочкам и ложечкам. С другой стороны, они тоже непосредственно не вызывали создания воображаемой ситуации. Во второй же части эксперимента, как было сказано выше, мы активно вводили воображаемую ситуацию. Для этого дети получали остальные сюжетные игрушки, способствующие возникновению воображаемой ситуации. Одновременно с этим экспериментатор предлагал поиграть теперь в «детский сад» или в «дочки-матери».

Во второй части опыта экспериментатор переходил только тогда, когда дети, насытившись игрой, прекращали её, выразив желание «пойти в группу», «пойти гулять», заявляя, что «теперь уже надо идти», что «уже сейчас обедать будут» или что «сейчас мама придёт», и т. п. Тогда экспериментатор соглашался с тем, что пора прекратить игру, но при этом давал детям добавочные игрушки, предлагая поиграть ещё другими игрушками в «детский сад» или «дочки-матери». Почти все без исключения дети, отказавшись от первоначального желания прекратить игру, начинали играть снова. В результате этого эксперимента мы получили именно тот материал, который нам был нужен для сравнения двух видов игры—с воображаемой ситуацией и без неё. Полученные здесь данные позволили выяснить значение в игре того фона, который мы безуспешно пытались снять в предыдущей серии.

Перейдём к изложению экспериментальных данных, полученных в этих опытах.

Для всех наших испытуемых, возраст которых не превышал 4 л. 3 мес., получаемые в первой части эксперимента игрушки действительно никогда не выступали таким материалом, который мог бы создать у них какую-нибудь сюжетную игру. Наоборот, у них не возникало даже самых элементарных попыток хоть каким-нибудь образом начать обыгрывать материал в плане определённого сюжета.

Что же представляет собой игра детей в этой первой части эксперимента? Прежде всего надо отметить очень малую заинтересованность детей игрой. Продолжительность её была очень невелика, и она очень быстро создавала «насыщение». Обычно дети играли не более 10—20 мин., причём часто они делали попытки прекратить игру даже раньше этого срока. Только настойчивые предложения экспериментатора вынуждали иногда ребёнка продолжать игру ещё несколько минут. Если же детям (специально с целью проверки) предлагали прервать игру и отправиться в группу, они в любой момент игры охотно на это соглашались.

Приведём запись такой игры в младшей группе.

Испытуемая Оля (4 г. 1 м.) получила от экспериментатора 3 вёдрышка с кубиками и камешками и 3 больших тарелочки.

Э к с п.: Вот игрушки, хочешь поиграть? О л я: Да.

Берёт в руки один кубик, потом по очереди ещё четыре кубика. Держит их несколько секунд в руках, кладёт их обратно. Стоит. Берёт в руки сразу несколько кубиков, кладёт обратно, опять берёт. Держит в руках. Перекладывает из руки в руку. (С начала эксперимента про-



шло 5 мин.) Взяла тарелочку. Начала выкладывать кубики по форме тарелочки. Наложила кубики вокруг всей тарелочки. Стараются, чтобы кубики лежали аккуратно. Отставила тарелочку. Сидит и ничего не делает. Затем начала собирать в одно ведрышко все кубики красного цвета.

Эксп.: Ты во что играешь? Оля смущенно молчит, затем говорит: Дома у меня ведрышко и совочек есть. Эксп.: А ты во что теперь играешь? Оля: Вот в это. Эксп.: А ты кто? Оля: Оля (продолжает перекладывать красные кубики из одного ведрышка в другое). Эксп.: Хочешь ещё играть? Оля: Нет, я пойду в группу. Эксп.: Разве ты уже наигралась? Оля: Да, я больше не хочу играть. (Уходит в группу. Всего играла 15 мин.)

Игра при этих условиях протекала, как правило, без всякой аффективной окраски. Дети во время игры явно скучали, легко отвлекались. Они могли подолгу сидеть перед игрушками, ничего с ними не делая. Во время игры они вступали с экспериментатором в беседу на совершенно посторонние темы. Часто, поиграв немного, дети прерывали игру, как будто не зная, как им дальше играть, что теперь ещё делать. Иногда они начинали через некоторое время снова играть, некоторые же дети к игре так и не возвращались. Игра детей не представляла единого целого. Она состояла из отдельных коротких отрезков, ничем между собой не связанных. Фактически в некоторых случаях игра вообще не осуществлялась.

Приведём ещё несколько примеров, иллюстрирующих описываемый нами вид игры.

Испытуемая Наташа (4 г.) имеет в своём распоряжении 3 ведрышка с кубиками и камешками и 3 больших тарелочки. Наташа (подходит к столику, где расположены игрушки): Что делать-то? Эксп.: Играть — вот игрушек сколько.

Наташа вынимает по одному кубику из ведрышка и кладет их рядом на стол один возле другого. Через 2 мин. перестала играть. Стоит, держит один кубик в руках. Несколько кубиков лежат на столе. Остальные в ведрышке. Не играет. Поставила один кубик на другой. Опять стоит. Эксп.: Ты что делала? Наташа: Где? Эксп.: Вот (указывает на кубики). Наташа: Ничего (не играет, трогает кубики, перебирая их). Через 11 мин. после начала эксперимента заявляет: Я пойду, обедать пора. Эксп.: Ещё ребята не вернулись, ещё рано, поиграй ещё (Наташа опять начинает перебирать кубики, лежащие на столе). Через одну минуту со словами: «я уже наигралась» — уходит в группу. Всего играла 12 мин.

Испытуемая Таня (4 г. 3 м.). Игрушки те же, что и в предыдущих примерах. Таня сразу начала выбирать из всех ведрышек камешки и складывать их аккуратно один на другой. Сложила таким образом все камешки. Сидит несколько минут, ничего не делая. Затем начала складывать эти камешки дорожкой, выкладывая их на столе и стараясь, чтобы они аккуратно лежали один рядом с другим. Эксп.: Ты во что играешь? Таня: В камешки, в кубики и в ведрышки. Эксп.: Что ты делаешь? Таня: Вот камешки. Продолжает выкладывать камешки по-прежнему. Когда выложила все камешки, сидит, опять ничего не делая, как будто не знает, что ещё делать. Затем начала на каждый камешек класть по одному кубику. Через восемнадцать минут встала и, заявив: «Я уже наигралась», ушла в группу.

Испытуемая Лена (3 г. 11 м.). Игрушки те же, что и в предыдущих примерах.

Лена сначала высыпала все кубики из ведрышек на стол, затем сложила их назад. Ведрышки накрыла сверху тарелочками. Уселась на стул, взяла одно ведрышко в руки, поставила его себе на колени и так просидела восемь минут.

Эксп.: Ты во что играешь? Таня молчит. Эксп.: Хочешь ещё играть? Таня: Нет. Эксп.: Ну, иди в группу (Таня охотно уходит).

Что же составляло содержание такой бедной, короткой, не эмоциональной игры детей в первой части эксперимента?

Основное содержание игры заключалось в простом перебирании кубиков и камешков, причём действия детей всегда подчинялись физическим свойствам того материала, с которым дети играли. Таким образом, игра их обычно выливалась здесь в своеобразное раскладывание кубиков по форме или сортировке их по цвету. Дети либо подбирали одинаковый по цвету материал и складывали его отдельными кучками, либо они раскладывали его, следуя за формой этого материала. Нам не удалось обнаружить никаких других моментов, характеризующих содержание игры.

Некоторые дети выкладывали из кубиков (кирпичиков) прямо на столе дорожку, кладя то по одному, то по два кирпичика в ряд (рис. 1);



Рис. 1

иногда они накладывали на них потом ещё один слой. Во время этого раскладывания дети самым тщательным образом выбирали все кирпичики из ведрышка, в котором они лежали вместе с маленькими кубиками.

Иногда раскладывание варьировалось тем, что на середину каждого кирпичика дети аккуратно клали по одному кубику, какого-либо определённого цвета (рис. 2), иногда вместо дорожки они клали эти же

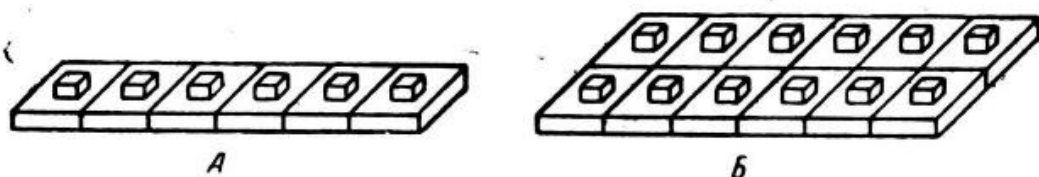


Рис. 2

кирпичики столбиком, поднимающимся вверх (рис. 3). Часто раскладывание принимало несколько иную форму, принципиально, однако, ничем не отличаясь от только что описанного.

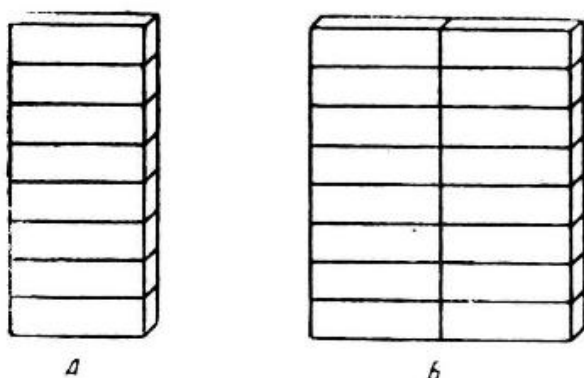


Рис. 3

Дети начинали заполнять имеющиеся в их распоряжении большие тарелочки кубиками, выкладывая эти кубики по форме тарелочки. При этом они старались их положить так аккуратно, чтобы один кубик плотно примыкал к другому, чтобы между ними не оставалось свободного пространства. Некоторые дети довольствовались тем, что выкладывали только один или

два ряда (рис. 4), другие, наоборот, стремились заполнить всё дно тарелочки, а часто также старались выложить кубиками все её края (рис. 5).

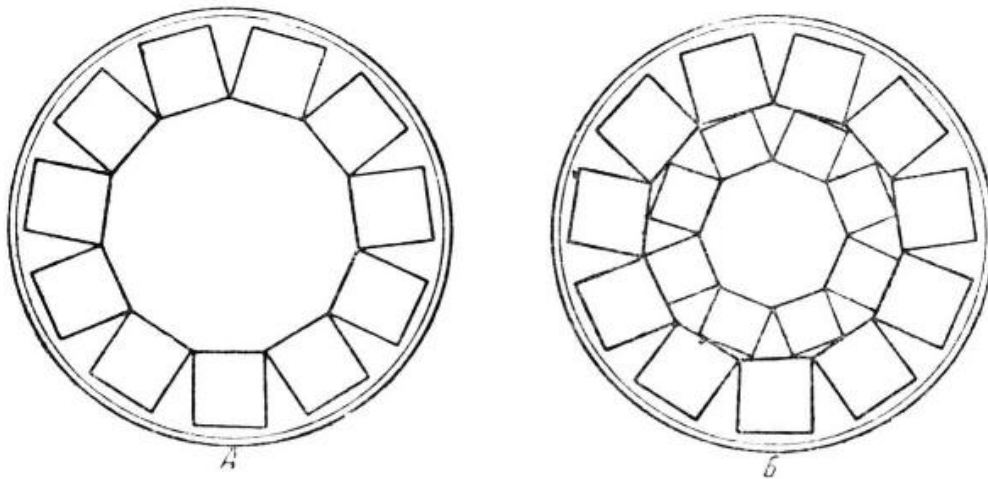


Рис. 4

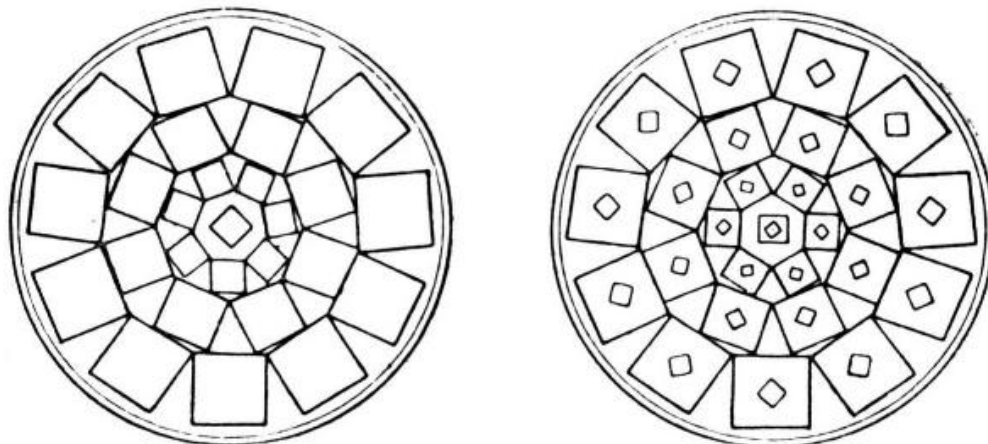


Рис. 5

Рис. 6

Иногда они накладывали ещё и второй ряд кубиков (рис. 6). Надо отметить, что почти во всех случаях дети предпочитали иметь на одной тарелочке кубики одного и того же цвета, так что иногда три тарелочки были выложены кубиками разных цветов. А так как в распоряжении детей были кубики четырёх цветов, которые находились все вместе в ведрышках, дети часто должны были выскидывать специально кубик того именно цвета, который им нужен был в данный момент.

Итак, мы видели, что игра детей в первой части эксперимента определялась физическими свойствами того игрового материала, который был предоставлен в их распоряжение.

Важным является то обстоятельство, что, несмотря на явную незаинтересованность детей игрой, которой они занимались, ни один из наших испытуемых в этой части эксперимента, однако, не переходил к другому виду игры.

Приняв во внимание предоставленный в распоряжение детей игровой материал, мы поймем, что заменить тот вид игры, который у них был, дети могли только бытовой сюжетной игрой. Многие старшие дети, которым мы давали этот материал специально, с целью контроля, действительно развёртывали здесь самые разнообразные бытовые сюжетные игры. Однако младшие дети в наших экспериментах к этим играм никогда не переходили.



Приведённых материалов уже достаточно для того, чтобы заключить, что в описанной игре наших испытуемых почти нет сходных черт с их сюжетной творческой игрой. Так, у детей в этих играх мы не смогли обнаружить наличия ни роли, ни воображаемой ситуации. Так же безуспешно, как в первой серии экспериментов, мы пытались заставить детей отказаться от этих моментов, так же тщетно мы пытались обнаружить их здесь. На вопрос, во что они играют, дети отвечали обычно очень неуверенно: «В кубики», «В это», «В камешки», «Так просто», «Ни во что» и т. п. Нередко они совсем оставляли этот вопрос без ответа. Ещё труднее было получить ответ на вопрос о том, кем является ребёнок в игре, что он делает? Эти вопросы вызывали у детей ещё большее смущение и обычно оставались без ответа. На вопрос: «Ты кто?», дети иногда просто называли себя по имени. Вопрос: «Что ты делаешь?» вызывал обычно те же ответы, что и вопрос: «Во что ты играешь?», и так же очень часто оставался совсем без ответа.

Мы не нашли в этих играх и следа манипулирования игрушками. Ни разу, ни у одного ребёнка не возникало даже попытки манипулировать игрушками так, как это происходило обычно в сюжетных играх. Игровое действие детей, имеющее такой определённый характер в сюжетной игре, здесь принимало совсем другие черты. Мы не встретили в этой игре ни той поглощённости ребёнка действием, с которым мы неоднократно сталкивались раньше, ни характерной способности производить эти действия бесчисленное количество раз.

Дело решительным образом изменялось, когда (во второй части эксперимента) мы вводили в игру тех же самых детей такие игрушки, которые наталкивали их на определённый сюжет и создавали воображаемую первую ситуацию и первую роль. Хотя эти игрушки, как и в играх, описанных раньше, прямо не вовлекались в действие детей, игра приобретала ту развёрнутую форму с бесчисленно повторяющимися и с большим увлечением совершаемыми действиями, которая нами уже была подробно описана и повторять описание которой нет поэтому необходимости.

Итак, на материале этой серии экспериментов мы убедились в том, что игра детей, содержащая в качестве её общего фона роль и воображаемую ситуацию, принципиально отличается от тех случаев игры, когда их вообще нет. При этом самым замечательным нам кажется то, что, как нам удалось это наблюдать, эти различные виды игры могут осуществляться с одними и теми же игрушками.

### III

#### Динамика мотивов сюжетной творческой игры детей дошкольного возраста

Наш эксперимент с попыткой исключить из игры младших дошкольников воображаемую ситуацию и роль, показал, что при этом условии игра теряет для них свою привлекательность и протекает совершенно иначе. Таким образом, хотя дети этого возраста в своих играх ограничиваются повторением простейших действий, внутренне не связанных на первый взгляд с определённой воображаемой ситуацией и игровой ролью, устойчивое выполнение описанных выше «цепных» действий возможно лишь в том случае, когда воображаемая ситуация и роль как-то включены в игру. То же обнаруживается и со стороны отношения ребёнка к игровому материалу. Например, занимаясь на прогулке всей игрой одним только раскладыванием по тарелочкам кубиков, ребёнок вовсе не вовлекает в игру кукол, кухонные принадлежности и

другие игрушки, которые его окружают. Но если их нет и ребёнок остаётся с одними кубиками и тарелочками, у него не возникает игровой ситуации и роли, игра расстраивается, она уже не идёт попрежнему. Чем объясняется этот факт?

Чтобы подойти к его анализу, установим прежде всего, что побуждает играть детей этого возраста, ради чего они играют, т. е. в чем состоит для них мотив игры, а в зависимости от этого и её смысл?

Играя, маленький дошкольник тщательно выполняет различные действия с предметами. Он много раз, как мы видели, повторяет их, почти не внося в них никаких изменений и не стремясь перейти к другим действиям, так что внешне они выглядят как простое манипулирование, характерное для игры детей преддошкольного возраста. Он выполняет такие действия с явным удовольствием, отдаваясь этому иногда очень длительное время. Совершенно очевидно, что выполнение этих действий непосредственно привлекательно для него, что именно их выполнение и побуждает его играть, т. е. составляет мотив его свободной игры.

Это особенно ясно при сравнении игр малышей с играми детей среднего и старшего дошкольного возраста, в которых выполнение игровых действий уже не занимает такого места. В более старшем возрасте ребёнок играет уже не ради того, чтобы действовать с предметами—раскладывать «кушанья» по тарелочкам, мыть «посуду» и т. д. Поэтому ребёнок не задерживается на выполнении этих действий, он не развёртывает их, а выполняет их крайне схематично, иногда даже только символически, условно. Он выполняет эти действия, лишь поскольку они реализуют сюжет игры, воображаемую игровую ситуацию и роль. Мотив их свободных творческих сил лежит именно в этом.

Итак, отличие свободной игры детей младшего дошкольного возраста от игры более старших детей, заключается в том, что именно выполнение предметных действий непосредственно побуждает ребёнка к игре, составляет для него её непосредственный мотив. Но с этой точки зрения остаётся непонятным, почему дети, тем не менее, не удовлетворяются только с выполнением действий с предметами, почему эти действия затухают, как только они лишаются общего игрового «фона», образуемого воображаемой ситуацией и ролью; ведь последние объективно ничего не приносят в эти действия, ничего не меняют в них—и в этом заключается опять-таки отличие ранних дошкольных игр от игр детей старшего дошкольного возраста.

Описанные выше эксперименты показывают, что дети стремятся в игре не только выполнять действия с предметами. Они вместе с тем стремятся и к тому, чтобы при этом выполнять известную роль, известную функцию—действовать, например, «как тетя Катя», т. е. готовить обед ребятам, или, в крайнем случае, готовить его для себя самой. Поэтому в игре возникает и воображаемая ситуация: ребёнок готовит обед для ребят детского сада—значит он находится в ситуации детского сада, которая и создаётся в игре наличием кукол-детей, игрушечной плиты, посуды и т. п. Таким образом, в этом обнаруживается ещё и другой мотив игры: в своей игре ребёнок стремится также к тому, чтобы выполнять определённую роль в определённой воображаемой жизненной ситуации. Поэтому-то устранение роли и воображаемой ситуации по сути дела ведёт к устранению самой игры. Действия с предметами, выполняемые ребёнком, перестают быть собственно игровыми действиями. Возникает явление «насыщения», и действия начинают варьировать, обнаруживая динамику, подобную той, которая была описана К. Левиным. Словом, они приобретают совсем другой характер.



Наличие этого более сложного, более высокого, образно говоря, мотива в игре детей младшего дошкольного возраста—несомненно. Он, однако, выступает не просто наряду с мотивом, лежащим для ребёнка в самих действиях с предметами. Если бы это было так, то его устранение могло бы уменьшить привлекательность игры для детей этого возраста, но не могло бы разрушить её. Этот сложный мотив не является и просто главным мотивом игры, так как в этом случае, ему было бы подчинено выполнение самих действий, как мы это фактически и видели в играх детей более старшего возраста, действия которых имеют ясно выраженный сюжетный характер и едва лишь намечающееся схематическое и условное предметное содержание. Наоборот, и роль, и воображаемая ситуация—всё то, что вносит в игру сюжетность—образуют в играх малышей только её общий фон, но фон психологически совершенно необходимый. Его несомненная функция состоит в том, что он придаёт действиям ребёнка определённый смысл, более широкий и содержательный, чем смысл самого по себе действия с предметами. Но этот смыслообразующий мотив, не в состоянии на данном этапе развития игры непосредственно вести её, прямо конкретизируясь в её содержании, ещё недостаточно для этого развёрнутом. Лишь впоследствии, когда это содержание станет более развёрнутым, он, сохраняя свою смыслообразующую функцию, вместе с тем сможет непосредственно поддерживать и побуждать игровой процесс в целом. Это мы и наблюдаем в свободных творческих играх детей—старших дошкольников.

Итак, объяснение функции игровой роли и воображаемой ситуации в свободных играх младших дошкольников заключается в следующем. Ребёнка-дошкольника уже недостаточно привлекает простое манипулирование, что так характерно для детей преддошкольного возраста, для которых смысл этого манипулирования заключается в овладении физическими свойствами вещей. Ребёнок-преддошкольник знакомится путём манипулирования с вещами, овладевает пространством, величиной, материалом и т. п. Для ребёнка-дошкольника этот этап уже пройден. Отсюда и смысл игры для него не может уже заключаться только в самом манипулировании с вещами.

Воображаемая ситуация и роль как раз и придают новый смысл действиям, которые дети производят с игрушками. Они переводят манипулирование с вещами в новый план. Ребёнок-дошкольник уже не просто манипулирует с вещами, как это делает преддошкольник, и как это может показаться при поверхностном наблюдении. Он играет теперь предметами, совершая с ними определённые действия. Именно в этом и заключается теперь для него смысл игры. Вот почему дети, играя одними и теми же игрушками, в одном случае (во второй части нашего эксперимента) организуют аффективно насыщенную, напряжённую и длительную игру, которой они всецело поглощены. В другом же случае (в первой части эксперимента) этими же игрушками они либо совсем не играют, либо дают бедную эмоциями, быстро разрушающуюся игру. Манипулирование вещами уже не удовлетворяет наших испытуемых, хотя всякая игрушка имеет свою притягательную силу в глазах ребёнка и поэтому вначале дети пытаются действовать с ними, но их действия, лишённые в этих условиях для ребёнка более общего смысла, быстро затухают. Только тогда, когда в игре детей возникают воображаемая ситуация и роль, она приобретает для них новый смысл и становится той длительной эмоциональной игрой, которая обычно и наблюдается у детей этого возраста.



Мы обнаружили, таким образом, своеобразное строение мотивации игры младшего дошкольника. Мы увидели, что в определённых случаях, на определённых переходных её этапах игра ребёнка может осуществляться только при наличии в ней двух мотивационных планов. При этом мотивы обоих отмеченных планов находятся в известном соотношении друг с другом. Это и выражается в той противоречивости, которая характерна для детской игры на этом этапе её развития. С одной стороны, ребёнка привлекает ещё выполнение самих действий, занимавшее центральное место на предыдущей ступени развития игры. «Реально действующий» мотив лежит как будто именно в них. С другой стороны, эта деятельность сама по себе уже не может удовлетворять ребёнка. Но в игре младшего дошкольника существует и второй мотивационный план—план мотивов, которые в другой связи были описаны как «знаемые». Эти мотивы придают деятельности более содержательный смысл, хотя и не побуждают её фактически. Только впоследствии эти мотивы, придававшие в игре младших детей лишь общий смысл её содержанию, начинают, как мы видели, непосредственно определять и само её содержание, теперь уже развитое.

Таким образом, данные нашего исследования позволяют предполагать, что переход от начальной ступени в развитии дошкольной игры к более высокой требует именно наличия в ней этого второго мотивационного плана, т. е. таких мотивов, которые раньше только придают смысл содержанию, развёртывающемуся в игре как бы независимо от них, и которые далее, на основе развития самого содержания игры, становятся также и непосредственно её побуждающими.

Мы думаем, что сказанное относится не только к игре, но имеет более общее психологическое значение, и что исследованное нами соотношение мотивов имеет место также и в других видах деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кейра Ф., Детские игры, 1912.
2. Колодца Д. П., Детские игры, их психологическое и педагогическое значение, 1911.
3. Леонтьев А. Н., Психологические основы детской игры. Журн. «Советская педагогика», 1944, № 8—9.
4. Леонтьев А. Н., К теории развития психики ребенка. Журн. «Советская педагогика», 1945, № 4.
5. Марц В. Г., Беседы по методике и теории детской игры, 1925.
6. Селли Дж., Очерки по психологии детства, 1909.
7. Усова А. П., Руководство творческими играми детей. Журн. «Дошкольное воспитание», 1947, № 8.
8. Эльконин Д. Б., Психологические вопросы игры дошкольника. Журн. «Дошкольное воспитание», 1947, № 11.
9. Яновская Э. В., Материалистические основы игры. Журн. «Советская педагогика», 1940, № 1.

## РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СЛОВЕСНОМУ ЗАДАНИЮ

*Н. Г. МОРОЗОВА*  
кандидат педагогических наук

### I

#### Задача и методика исследования

Задачей нашего исследования является изучение мотивов, которые определяют то или иное понимание речи ребёнком, способствуют проникновению в смысл говоримого и побуждают ребёнка к активному овладению речью—этим основным средством общения, существенным моментом в деятельности ребёнка и в развитии его сознания.

Не ставя перед собой цели разрешить всей проблемы понимания речи детьми дошкольного возраста, мы остановились на изучении лишь одного из видов речевого общения: на понимании дошкольником словесного задания, понимании обращённой к нему инструктивной речи взрослого.

Объяснение заданий имеет своей целью побудить ребёнка к известной деятельности, создать направленность на известный результат и указать способы действия. Однако этот смысл раскрывается ребёнку не сразу, а в зависимости от того, что побуждает его деятельность.

Понимание речи мы будем рассматривать не с точки зрения восприятия дошкольником её фонетической, грамматической или семантической стороны: мы попытаемся хотя бы в основных чертах установить то, как, при каких условиях и что именно из речи, обращённой к ребёнку, затрагивает его и определяет его действия; почему ребёнок оказывается в одном случае восприимчивым, а в другом случае «глухим» к выраженному в речи заданию.

Чтобы проанализировать это явление, мы провели исследование возникновения мотивов к активному принятию словесного задания и того, какую роль они в этом играют.

Объективным признаком изменения отношений к инструктивной речи является изменение в характере самого выполнения ребёнком задания. Поэтому мы старались проследить, как меняется деятельность при изменении понимания. Но не характер деятельности, а анализ понимания инструктивной речи был предметом нашего изучения.

Мы предполагали, что с изменением мотива к выслушиванию того, что именно нужно делать, возникает усвоение задания в отношении предмета—цели действия. Но у детей возникает также необходимость усвоить и способ выполнения задания. Таким образом, создаётся мотив

к восприятию задания в отношении того, как делать. Предметом сознания оказывается тогда способ выполнения, и разъяснение этого момента должно найти отклик в уме ребёнка, воспринимающего словесное задание.

Методика наших опытов состояла в даче простого правила или задания, в проверке понимания его ребёнком и того, как соответствуют заданию выполняемые ребёнком действия. Анализ отношения ребёнка к речи экспериментатора и анализ изменений в его деятельности, дали нам возможность судить о том, как принимает её ребёнок и какую роль играет в этом мотивация.

Предлагаемые испытуемым правила и действия усложнялись соответственно возрасту детей.

Мы изучали отношение ребёнка к словесному объяснению в процессе трёх разнородных деятельностей (свободных и организованных) в детском саду: ручной труд, рисование по заданию, свободная сюжетная игра с введением элементов объяснения по поводу сюжета и по поводу подготовки объектов, необходимых для игры. Объяснение шло по линии указания предмета и способа действия, т. е. того, что и как делать.

Для опытов мы выбрали обычные для детского сада занятия и игры, чтобы посмотреть, как в процессе повседневной дошкольной работы, в типичных (хотя и экспериментальных) условиях создаётся полное «принятие» и понимание ребёнком речи взрослого.

Инструкция давалась нами, например, в таком виде:

«Давай рисовать домик! Ты нарисуй домик с забором и деревом и раскрась его. Я тебе раньше расскажу, как нарисовать и раскрасить, а ты потом будешь рисовать и раскрашивать. Слушай, пока не рисуй».

Далее давалось указание, какой домик, забор и дерево рисовать и каким цветом что раскрашивать. Когда выслушивание и выполнение всей инструкции сразу ребёнку не удавалось, то она разделялась на 2 части:

1) «Нарисуй домик с двумя окошками и дверью, с крышей и трубой, а из трубы дым идёт. Возле дома нарисуй забор, а за забором дерево».

Если задание выполнялось, экспериментатор спрашивал для проверки: «Что ещё нужно было нарисовать? Чего не хватает в рисунке из того, что я говорила нарисовать?»

2) После утверждения ребёнка, что всё закончено, давалась инструкция раскрасить рисунок в разные цвета, причём указывалось, что дым должен быть лиловым, а забор коричневым; так как среди карандашей или красок этих цветов не было, то объяснялось, как составить лиловый и коричневый цвета. Например: «Покрась сначала красным карандашом, потом синим». Или: «Разведи в блюде красной краски, сполосни кисточку и прибавь туда синей». После каждого объяснения дети повторяли инструкцию, чтобы было ясно, усвоена ли она ими.

В течение одного или двух занятий, одному и тому же ребёнку давалось 2 задания, в зависимости от скорости выполнения их и интереса к занятиям.

По рисованию давались такие задания: 1) нарисовать домик и 2) нарисовать «Петрушку», или 1) нарисовать паровозик (или лодочку), 2) нарисовать самолет.

По лепке: 1) сделать паровозик и 2) сделать самолёт, или 1) сделать домик и 2) сделать грибок.

По ручному труду: 1) сделать корзиночку и 2) склеить игрушечные ходики (часы).



Остальные задания давались детям в процессе свободной игры.

Для этих заданий приходилось выбирать такие объекты и действия, которые соответствовали бы ходу игры, затеянной самими детьми или организованной при нашем участии. В младшей группе мы предлагали: собрать кукол, дать им имена, усадить пить чай, накормить, напоить, погулять, пойти в гости, уложить их спать. В старшей группе (в зависимости от хода игры)—распределить обязанности, приготовить для игры некоторые пособия (сделать метлу, расчистить гараж, построить ворота, лестницу) и выполнить некоторые действия (перевязать «рану», вынуть «пулю», расставить «часовых» и т. д.).

Нашими испытуемыми были дети дошкольного возраста от 4 до 7 лет, т. е. дети младшей, средней и старшей группы детского сада.

Количество испытуемых, участвовавших в наших опытах было невелико, так как этой работой мы хотели выявить лишь качественную характеристику того, как принимается инструкция детьми-дошкольниками, преимущественно средней и старшей группы детского сада, а не ставили целью получение статистического материала.

Всего испытуемых было 78, из них детей младшей группы—21 чел., средней группы—27 чел. и старшей группы—30 человек.

По возрастам испытуемые распределялись: четырёхлеток—13, пятилеток—17, шестилеток—32 и семилеток—16 человек.

Преобладающее количество шестилеток объясняется тем, что дети этого возраста входят и в среднюю, и в старшую группы, поэтому они и оказались в бóльшем количестве. Такой возрастной состав отражает реальную возрастную картину детского сада, где преобладают шестилетки.

Исследование проводилось в детских садах Ростокинского, Советского и Ленинградского районов г. Москвы.

## II

### Мотивы действия и мотивы понимания словесного задания

Первоначальное отношение ребёнка к содержанию словесного задания характеризуется тем, что он охотно принимает предлагаемый ему вид деятельности, но как бы вовсе не воспринимает указываемого конкретного содержания её.

Ребёнок с готовностью идёт на приглашение экспериментатора рисовать, делать игрушки, лепить и с полным вниманием слушает его, но всё что ребёнок берёт из его задания, это—«будем рисовать», «будем лепить», «будем делать игрушки», «будем играть». При этом обнаружилось различные степени отношения к самому заданию.

Самая низкая степень выявилась в наших опытах в двух формах. Эти формы не представляют собой устойчивых стадий и часто в процессе нескольких экспериментов переходят одна в другую. Они являются скорее предисторией развития отношения к заданию и встречаются у детей самого раннего дошкольного возраста, когда ещё у ребёнка не сформировалось отношение к заданию как к чему-то обязательному—в какой бы то ни было степени или с какой бы то ни было стороны. Обе эти формы характеризуются тем, что ребёнок охотно выслушивает экспериментатора, но сначала действует независимо от задания. Различие форм заключается лишь в том, что в одном случае

ребёнок выслушивает объяснение, а затем действует по-своему, в другом—он, не дослушав, перебивает экспериментатора и сообщает о своём намерении выполнить нечто, привычное или пришедшее ему самому в голову.

В первом случае дети выслушивают объяснение, подчиняясь требованию экспериментатора: «Послушай, а потом делай», но затем выполняют собственное намерение, не имеющее никакого отношения к заданию. Вот примеры, типичные для этого отношения к заданию.

Исп. Гриша, 4 г. (младшая группа), выслушав задание (нарисовать пароходик), принимается за рисование: «А я самолётик какой нарисую! С крыльями!» (рисует самолёт).

Эксп.: «А я что говорил тебе?»

Гриша: «Пароходик... А я сейчас мавзолей нарисую» (рисует).

Экспериментатор повторяет задание, и только тогда Гриша рисует пароходик.

Исп.: Володя, 5 л. (младшая группа).

Эксп.: «Нарисуй паровоз» (объясняет как нарисовать).

Володя: «Нарисую паровоз (рисует совсем другое). Вот тачка, автомат, а вот танк сломатый. Я могу тоже машину нарисовать».

Эксп. напоминает о задании: «Что нужно было нарисовать?» Володя начинает рисовать колёсики, делая из неопределённой машины паровоз.

Здесь сказывается как бы формальное отношение к заданию.

В других случаях задание прерывается или оспаривается детьми в процессе объяснения. Мы считаем необходимым указать на эту форму, как на исходную, откуда берёт начало новое отношение к заданию. Приведём примеры.

Исп. Лора, 5 л. (младшая группа), во время выслушивания задания нарисовать домик с забором и деревом—говорит: «А я цветочек нарисую, я умею цветочек, только вазочку не умею».

Исп. Олег, 5 л. (средняя группа).

Эксп.: «Будем «Петрушку» рисовать» (на празднике у детей был спектакль с персонажами—красным «Петрушкой» и зелёным «Андрюшкой»).

Олег: «Андрюшку!»

Эксп.: «Нарисуй Петрушку».

Олег: «Я сейчас танк нарисую, а около танка будет Петрушка».

Исп. Толя, 6 л. (средняя группа).

Экспериментатор предлагает сделать из глины пароход.

Толя: «А я гриб хочу».

Эксп.: «Ну, давай всё-таки сделаем пароход!»

Толя: «А я—грибок» (начинает делать гриб).

Экспериментатор, рассказывая, заинтересовывает ребёнка тем, что пароход сделать очень хорошо, что хорошо научиться делать то, что никто не делает, никто не умеет сделать; что ни у кого не будет такого парохода. Толя воодушевляется этой идеей и готов с радостью делать пароход (другой мальчик, сидевший рядом, бросил делать свой грибок и стал тоже делать пароходик).

Как мы видим, и здесь дети относятся к заданию как к чему-то совершенно необязательному. Они хотят играть, рисовать и готовы слушаться, но в процессе лепки, рисования или игры они вначале не подчиняются заданию или отклоняются от него и лишь частично отражают заданную тему и то после настойчивого напоминания.

В этом, так же, как в первом случае, задание не определяло у ребёнка ни предмета, ни способа выполнения действий. Зато здесь обнаруживается больше внимания к теме задания; хотя испытуемые почти не воплощают её в действие, но обсуждают её, оспаривая и противопоставляя ей свою тему.

Как же следует психологически понимать эту начальную ступень в развитии отношения ребёнка к заданию?

Можно было бы допустить, что дети не хотят делать того, о чём говорится в задании. Но оказывается, что в большинстве случаев они хотят это сделать, и даже иногда говорят сами: «Давайте я домик нарисую», «Я пароходик нарисую», и на контрольный вопрос: «Что хочешь рисовать?»—тоже отвечают: «Домик», «Пароходик». После объяснения они начинают рисовать и рисуют совсем другое. Мы проводили эксперименты именно с детьми, которые хотели рисовать, лепить, клеить и т. д., т. е. делать то, что им говорилось, или с теми, которые после беседы с экспериментатором заражались желанием выполнить именно это задание. Таким образом, у нас нет оснований отнести невыполнение задания за счёт нежелания его выполнять.

Можно, далее, предположить, что дети не умеют выполнить заданное, но ведь мы учим ребёнка выполнять его. Вслушавшись, вникнув в объяснение, переключившись на то, чтобы понять задание, дети свободно справились бы с ним. Это подтверждается, например, тем, что после настоящего возвращения детей к указанной им теме, они всё-таки справляются с ней, а также теми случаями, когда ребёнок вместо предложенного рисования обычного домика, вдруг начинает рисовать прежде заданный пароход или гораздо более сложный паровоз.

Обычно дети не разбираются в своём умении рисовать. Мы имели только один случай, когда ребёнок отказался изобразить пароходик. Он сказал: «Я не умею пароходик, я умею лодочку», однако после инструкции нарисовать лодку, он стал рисовать автомобиль.

Можно было бы объяснить, наконец, факт невыполнения задания тем, что ребёнок не понимает употребленных в нём слов и выражений. Но, во-первых, мы употребляли только заведомо знакомые детям слова и способы выражения, а во-вторых, проверяли понимание детьми инструкции по вопросам, причём ответы детей не оставляли никакого сомнения в доступности им даваемого экспериментатором объяснения.

«Непонимание» оказывается здесь непониманием совершенно иного порядка.

В речи-задании, в которой ребёнку понятно всё, и слова, и значение фраз, и фактическое содержание всего объяснения, остаётся непонятным одно основное звено—его смысл, то, ради чего задание даётся: какое отношение имеет оно к процессу рисования. Ребёнок принимает задание только как разрешение или предложение рисовать, лепить, строить. У него не выработалось ещё отношение к заданию, как к инструкции, как к речи, руководящей действием.

Эта начальная ступень отношения ребёнка к заданию в ходе работы с детьми очень быстро исчезает.

Следующая ступень характеризуется уже не только полной готовностью вообще принять задание как инструкцию, но и началом непосредственного претворения её в действие. Дети с интересом выслушивают объяснения и выполняют то, что предлагает задание.

Они усваивают не только вид деятельности, не только очень хотят рисовать, лепить, клеить, но также охотно принимают и указанный предмет: берутся рисовать именно домик, делать корзинку, лепить самолёт и т. д.

Такое отношение к заданию вырабатывается не сразу. Первоначально дети, выслушав задание до конца и загоревшись желанием делать именно то, что сказано, в процессе выполнения начинают соскальзывать, уходить в сторону от выполняемого. Отличие от



описанной выше ступени состоит здесь в том, что полученное от воспитательницы или экспериментатора задание претворяется в деятельность ребёнка, но начатая деятельность поглощает детей и уводит от задания к другому предмету, рисунку или игре.

Приведём наиболее типичные примеры такого «соскальзывания».

Задание: нарисовать домик с крышей, двумя окошками, трубой и дымом, идущим из трубы, и раскрасить всё определёнными цветами.

Исп. Вова, 4 г. (младшая группа), начал рисовать домик, закрасил крышу, потом начал играть в нарисованный домик, не докрасив его. Поставил стоймя, рассказывая о том, кто там живет. Затем рисует паровоз: «А на паровозе сосульки растут!» Изображает движение паровоза своими движениями, приговаривая: «Чш-чш-чш-чш». Обращается к подошедшему мальчику: «А ты догонишь мой паровоз? А мой папа тебя на танке догонит! Он танкист. (Рисует ещё что-то.) А вот другой паровоз, а вот пуля, а вот ящик (нарисовал и раскрасил). А вот ток. Как туда (показывает в сторону) ток даст, все немцы умрут, убьёт их! Как даст—и полетит туда! Вот какой паровоз!»

Исп. Лида, 4 г. (младшая группа), начала рисовать домик. Раскрашивает по-своему (не в те цвета, которые заданы по инструкции). Затем говорит: «А я умею цветочек и девочку!» Рисует девочку. Затем рисует цветы, грибок и создаёт целую ситуацию прогулки.

Исп. Гриша, 4 г. (младшая группа), рисует пароход и раскрашивает, изменяя цвета. После вопроса о том, как было сказано нарисовать, вспоминает, но рисует танк и, не дорисовав его, начинает «стрелять» из него в пароход. Затем рисует самолёт.

Исп. Лёлик, 5 л. (средняя группа), рисует домик с забором, затем тут же рисует танк: «Танк едет, самолёт летит» (дополняет рисунок рассказом).

В лепке мы наблюдали вначале, сейчас же после объяснения задания, выполнение заданного предмета (домика, грибка), но затем случайно наметившаяся из глины фигура уводила детей в сторону, или же перемятая глина обращалась ими в нечто новое. Трудно объяснить это только «ассоциативностью» мысли ребёнка. При наличии руководящего задания повторные занятия с теми же испытуемыми, убеждавшие их в возможности сделать по заданию нечто интересное, воспитывали у них отношение к заданию-инструкции, как к важному моменту, которым следует руководствоваться в работе, и делали их менее «ассоциативными». Значит, дело не в том, что таково «свойство ума» ребёнка данного возраста.

В игре также не создавалось устойчивого отношения к инструкции. Приняв заданный сюжет игры в «гости», или в «дочки-матери» и начав как будто с него, дети младшей группы часто развёртывают далее совсем другой сюжет. Отправляясь от заданной темы, дальнейшее развитие игры идёт само по себе. На вопрос об именах кукол (имена были заданы) дети тут же выдумывают новые имена, не считаясь с назначенными прежде, а затем вовсе оставляют кукол, усадив их в кресло, и играют одни. Только тогда, когда экспериментатор входит в игру как действующее лицо, он, управляя игрой через свою игровую роль, вовлекает детей в развёрнутое действие.

Эта начальная, переходная, ещё неустойчивая ступень отношения к словесному заданию характеризуется выслушиванием, принятием содержащейся в нем инструкции и первоначальным выполнением заданной темы. Однако ещё происходит борьба между этим, уже руководящим в отправном моменте, заданием и ещё независимым от инструкции содержанием игровой деятельности. Ребёнок вновь подчиняется теме, как только экспериментатор входит в ситуацию игры.

Нельзя сказать, что испытуемый не хочет делать чего-либо по заданию, выраженному в словесной инструкции, наоборот, желание у него есть, тем более, что экспериментатор нередко избирает тему, которую

называет сам испытуемый. Однако и при этом условии, начиная рисовать, ребёнок всё же уходит от инструкции, поглощённый ситуацией, возникающей в ходе рисования или игры.

Речь, отдалённая от непосредственного действия, хорошо понимается дошкольниками, однако, только при образном описании действия. В рассказе, сказке дети начинают вместе с героями мысленно действовать; вовлечённые образным описанием в жизнь героя, внутренне ему сочувствуя, становясь на его позицию, они вживаются в его судьбу и как бы переносятся в ситуацию сказки [1]. Точно так же и в игре, вживаясь в ситуацию, общую с экспериментатором (когда он входит в игру, как один из её персонажей), они принимают его игровые распоряжения и указания, выполняют инструкции, данные в игре перед выполнением игрового поручения, так как это—поручение «доктора», «мамы» или «начальника». В рисовании же и в трудовых заданиях дети становятся в новые непривычные отношения к своей деятельности через словесную инструкцию, через объяснение, которое уже не увлекает ребёнка своим изложением, как сказка. Это—с одной стороны; с другой,—сам процесс выполнения инструкции должен не «увлекать» ребёнка, а, наоборот управляться им, соответственно полученной инструкции. Восприятие отвлечённого от действия, предварительного словесного объяснения, внешне обязательного, но лишённого внутреннего мотива, является для ребёнка новой задачей, которой он ещё не овладел: ребёнок должен воспринять объяснение, которое отделено как от внешнего действия (предваряя его), так и внутреннего (оно не вовлекается в мысленное «содействие», как при художественном изложении). В этих условиях инструкция, хотя и понимается, что было проверено и твёрдо установлено для всех случаев, за исключением трёх, но для маленького ребёнка она не имеет ещё того смысла, который она имеет для более старших детей. Усвоение объяснения не мотивировано для маленького ребёнка, а поэтому и лишено для него смысла [4].

Анализ условий, в которых возникает полное «принятие» инструкции показывает, что появление мотива к её восприятию изменяет отношение к ней, и понимание её становится более полным, более сознательным.

При каких же условиях возникает более полное принятие инструкции и её устойчивое осуществление в отношении указанного предмета? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим те изменения, которые возникают на уже описанных этапах развития отношения детей к инструкции.

Встречаясь с изменением темы задания или соскальзыванием с неё, экспериментатор специально обращает на это внимание ребёнка: «Что ты делаешь?»... «А я что сказала?» Такие вопросы естественно закрепляют в сознании ребёнка содержание задания. Конечно, одного вопроса для этого мало. Но задание и уже получающийся результат делают этот, встающий перед ребёнком вопрос: «А что ты делаешь?»—реальным, психологически действенным.

По нашему предложению, воспитательница средней группы детского сада показывала детям этой группы работы из глины и ёлочные игрушки наших испытуемых и хвалила их. Действительно, работы наших испытуемых отличались от обычных. Получалось нечто новое, интересное и, главное, получалось именно то, что было задано, хотя это выполнение и казалось детям вначале трудным и непривычным. Этот результат и оценка его подняли престиж наших занятий-экспериментов. Дети вообще любили работать с экспериментатором, а после этого показа просьбы—



«Возьмите меня играть, рисовать, лепить» — участились, и готовность делать то, что сказано, резко возростала. Но пока это была только готовность выполнять задание по линии того, что нужно сделать. Она возникла в общении с экспериментатором (или руководителем), в столкновении с реальным результатом работы и его оценкой.

На этом этапе развития умения следовать заданной теме наблюдается резкое снижение в самом выслушивании задания-инструкции. Дети вновь начинают «перебивать» экспериментатора, но это уже не отвлечение, как прежде, не разговор «по поводу» или на посторонние задания темы. Наоборот, дети всецело готовы выполнить задание, но они хотят, не дожидаясь объяснения, тотчас же претворять предложенное в действие. Происходит принятие речи как бы по типу «короткого замыкания». Содержащаяся в задании инструкция является здесь тоже только сигналом к действию, но уже не к любому, а к действию, обусловленному заданием. Приведём примеры:

Исп. Вера, 5 л. (средняя группа). Слушая инструкцию — нарисовать домик, хочет тотчас же его рисовать. При попытке экспериментатора рассказать как это сделать, отвечает: «Я знаю как домик рисовать». Нарисовала его и тотчас же берётся раскрашивать, не дожидаясь дальнейших разъяснений.

Исп. Эрик, 4 г. (младшая группа). Делает попытку после каждого слова экспериментатора претворить его в действие.

Эксп.: «Домик будем рисовать» (испытуемый берётся рисовать домик).

Эксп.: «Подожди, я расскажу как: нарисуй домик с двумя окошками и дверью, крышу с трубой и дымом, около домика — забор, дерево растёт».

Слушая экспериментатора, испытуемый пытается тотчас рисовать то заборчик, то дерево. Когда затем он рисует дальше, то спрашивает каждый раз: «Что ещё?», «Ещё что?»

Задание вошло здесь как нечто обязательное лишь по отношению к теме, к предмету задания. Дети этой группы не соскальзывают на другие темы или предметы, но упор на выполнение заданной темы настолько силен, что дети, уже не дожидаясь со стороны экспериментатора вопроса: «Что будешь рисовать?» и не дослушав объяснения, немедленно претворяют сказанное в действие.

Они ещё не отделяют выслушивание объяснения от действия, хотя уже способны преодолеть влияние свободного течения своей деятельности, которая раньше подчиняла их себе. Теперь они как бы торопятся непосредственно подчинить свою деятельность заданию, принятому ими пока ещё только в отношении предмета (темы).

В результате работы с детьми, они делают предмет своего сознания предложенную им тему, твёрдо и до конца выполняют то, что требует с этой стороны задание, не сбиваясь, не соскальзывая с темы. Постепенно преодолевается и тенденция к «короткому замыканию», но задание остаётся действенным лишь в отношении к предмету, который должен быть нарисован, вылеплен и т. д. На этой ступени дети улавливают, что нужно рисовать, но они совершенно не заботятся о том, как рисовать. У них нет ещё отношения к указываемому способу выполнения, т. е. к собственно инструкции. Приведём примеры.

Исп. Валя, 6 л. (средняя группа). Инструкцию выслушала полностью и правильно повторила её. Рисует по заданию домик (синий с красной крышей, лиловым дымом); нарисовала правильно, но раскрашивает рисунок, почти не считаясь с инструкцией: половина дома синяя, с красным перекрестом, половина красная, крыша красная и дым красный.

Эксп.: «Почему ты стенки красным раскрашиваешь?» Испытуемая молчит в замешательстве.

Эксп.: «А я как сказала?»

Исп.: «Синим».



Эксп.: «А дым?»

Исп.: «А... а... лиловым».

Исп. Рина, 6 л. (средняя группа). После того, как выслушала всю инструкцию до конца с большим интересом, принялась рисовать, раскрашивать и вырезать «матрёшку» по данному ей образцу. На вопрос «Что ты делаешь?»—отвечает: «Матрёшку». Однако она не сообразует с инструкцией порядок действия, не использует образец для обведения контура, раскрашивает рисунок в цвета, какие нравятся. Только дополнительные вопросы экспериментатора, как рисовать (обвести), как вырезать, чем раскрасить платок, юбку—возвращают испытуемого к инструкции.

При более сложном, особенно групповом задании, и у старших детей обнаружилось затруднение в точном выполнении объяснённого.

Дано задание нарисовать лес, над лесом 5 самолётов—2 впереди и 3 позади. На небе облако и солнце, на самолётах красные звёзды.

Тема выполняется, но число и расположение самолётов, их оформление и прочее часто отклоняется от задания.

В игре дети средней и старшей групп первоначально принимают только сюжет игры и задание изготовить нужный для неё предмет, способ же его выполнения ещё игнорируется. У них возникает представление цели, но способ изготовления не осознаётся. Мотив узнать «как делается», не отделён ещё от самого процесса выполнения.

Например, старшие дошкольники-испытуемые пытаются сами соорудить гараж из строительного материала. Стенки не держатся, падают сваи и крыша. Долго возятся, делая по-своему. Только когда постройка не выходит, обращаются за помощью и переспрашивают как нужно сделать.

На этой стадии отношение к инструкции характеризуется внимательным выслушиванием объяснения до конца и затем точным её выполнением, но, вместе с тем и игнорированием точного способа выполнения, так как для детей здесь ещё безразлично, как и кем должен быть заданный предмет и как его сделать.

Итак, опыты показали, что в известный период развития ребёнка, выслушивая задание, упускает в нём основное—объяснение способа действия. Дети более старшего возраста и те дети, которые в нашем эксперименте ещё недавно игнорировали объяснение способа действия, но начали затем по-иному относиться к объяснению задания, переходят к пониманию его с новой стороны: как объяснение, необходимое для выполнения задания.

Где и как проявляется это новое отношение к заданию?

Ответ на этот вопрос дают нам эксперименты с детьми, у которых уже установилось восприятие задания со стороны указания предмета действия и у которых в самом процессе эксперимента возникло это новое отношение к объяснению экспериментатора.

Первые проблески нового отношения к собственно инструкции мы наблюдали в процессе выполнения задания у детей средней и старшей группы. Они принимали его со стороны темы или предмета данного задания, а этот предмет уже оказывался таким, который требовал объяснения способа его выполнения; проще говоря, мы предлагали такое задание, которое без объяснения способа действия не вышло бы. А это не могло удовлетворить детей, которые уже не соскальзывали и не замещали заданную тему любой другой, как это делали младшие дошкольники.

Особенно ярко этот момент обнаружился в процессе ручного труда и лепки. Приведём характерные протоколы:

Толя, 6 л., Валя, 5 л. (средняя группа).

Толя принимает задание — делать из глины пароход, но не слушает объяснения и принимается тотчас же лепить на плоскости рельеф парохода. Сидящий рядом с ним Валя слушает объяснение, и, не разделив предварительно глину, лепит пароход. Не знает, как из целого куска сделать пароход с трубами. Обращается к экспериментатору: «А как труба?» Экспериментатор объясняет ему, как разделить глину, чтобы хватило на трубы, и как потом их приставить к пароходу. Валя начинает делать трубы; на пароход остаётся слишком мало глины. Когда Валя видит непропорциональность целого предмета, он обращается к экспериментатору за разъяснениями. Так, постепенно, сталкиваясь с затруднениями, он просит объяснить, как сделать пароход.

Марина, 6 л. (старшая группа). Инструкцию с полным объяснением того, как размять пластилин, разделить его на части и сделать грибок, усвоила и правильно повторила. Но, отделив одну часть пластилина, спрашивает: «Сделать ножку? А потом шляпочку сделать?» Снова слушает объяснение, затем спрашивает: «Вот так мять? Я вот так? А я об стол! Так? Вот какое лимпопо вышло! А на нём мои пальчики (отпечатались)... Хватит палочку делать? А теперь что?»

Эксп.: «Разве ты палочку делаешь?»

Исп.: «А что?»

Эксп.: «Зачем ты эту палочку сделала?»

Исп.: «А, ножку! Теперь шляпочку, да? (после нескольких проб): А шляпочку никак не скатать! А как? Я так делаю?»

В процессе работы она отвлеклась от цели, но, оказавшись перед затруднением, вернулась к ней и пыталась найти лучший способ действия, для этого спрашивала объяснения.

Задание сделать самолёт—выслушала, повторила инструкцию и сразу стала делить материал на части, но мять пластилин стала по-своему, не грея руками, а надавливая на стол.

Исп.: «Отчего он не мнётся?»

Эксп.: «Он остыл, согрей и мни руками».

Исп.: «Так? Я так делаю?... А теперь как?»

Уже не вопрос о том, что делать, а как делать, главным образом, занимает здесь ребёнка.

Мы видели, как во время игры, при устройстве гаража, дети старшей группы выслушивают предварительное объяснение без попыток сразу же претворить его в действие, но это объяснение не определяет их последующих действий. Только в ходе выполнения задания, во время постройки гаража, затруднения наталкивают их на вопросы о том, как делать. При устройстве гаража экспериментатор предложил сделать метлу и объяснил, как её сделать. Дети внимательно выслушали объяснение, но при изготовлении метлы, необходимой для уборки гаража, у них возникли вопросы: где взять палку, как прикрепить к ней прутья, как отрезать верёвку. И тогда повторное объяснение принимается совершенно по-иному. Значит, по-настоящему мотивированного «теоретического» отношения к речи, заранее планирующей и определяющей способ действия, у них ещё нет и мотив к слушанию и усваиванию соответствующей инструкции рождается лишь в действии. Только само действие, наталкиваясь на трудности, побуждает к проникновению в речь взрослого с этой новой стороны.

В процессе рисования очень часто дети не используют указаний в отношении цвета. На замечание экспериментатора—«Почему ты такой мешочек рисуешь? Как я сказала нарисовать и раскрасить его?»—испытуемый отвечает: «А можно другой мешочек нарисовать? Я хочу чёрным». Эксп.: «А как я сказала?» Исп.: «Я знаю! Красным и синим».

Создаётся ясное впечатление, что задание, заученное и повторенное чисто словесно в отношении характера и способа выполнения, только теперь переводится в план действия. Ребёнок столкнулся с реальным фактом и воспринимает инструкцию заново, с новым к ней отношением.

В непривычном по сюжету рисунке, особенно при раскрашивании красками и при составлении их, также возникают вопросы о способе действия.

Например, Слава, 6 л. (старшая группа), выслушав объяснение, как рисовать лодочку (не такую, как обычно, а по инструкции — со скамейками и парусом), уже рисуя, обнаружил, что не знает, как нарисовать парус, скамейки: «А скамейки как? Это где сидеть? А как парус?» При выслушивании же задания ему не пришло в голову спросить, как это рисовать, как будто выполнять его он не собирался.

Галля К., 6 л. (старшая группа) рисует красками. Выслушала, повторила инструкцию. Ответила на вопрос, как составить коричневую и лиловую краску; экспериментатор объясняет, как развести и вымыть кисточку, как сделать, чтобы не сливались краски смежных частей рисунка. Слушает, но при реальном столкновении с только что объяснённым, снова спрашивает: «А как развести краску? А набор каким?»

На первый взгляд может показаться, что на этом этапе намечается возврат к первоначальной особенности восприятия, к восприятию по типу «короткого замыкания»: вместо того чтобы выслушать задание до конца, как это уже имело место в средней группе, дети пытаются, не дослушав объяснения тотчас претворить его в действие. Получалось, следовательно, так, что это «короткое замыкание» на действие, наблюдавшееся в младшей группе, почти исчезнувшее в средней вдруг как бы снова появлялось в старшей группе.

Однако, если внимательней присмотреться к этому явлению, то мы обнаружим существенное различие между «коротким замыканием» у детей младшей и старшей групп.

В первом случае воплощение в действие касалось предмета задания и отдельных его частей, а объяснение как делать, дети вовсе не выслушивали, пытались осуществить тему задания, как только выяснилось что требуется сделать. Во втором же случае дети уже сосредоточивались и на способе выполнения, но ещё не владели предварительным, «теоретическим» отношением к нему. Услышав как это сделать, они пытались тотчас же практически осуществить задание в соответствии с указанным способом действия.

Гена, 7 л. (старшая группа). При повторном эксперименте делает по заданию плетёную корзиночку для ёлки. Выслушивает что и из чего нужно сделать. При словах—«Чтобы хватило на дно и на крышку, сначала нужно разрезать карточку на две части и вырезать ножницами круглое донышко»—хочет взять картон. Услышав: «В донышке по краям гвоздиком проделать дырочки»,—берёт гвоздик и т. д.

Женя, 6 л. (старшая группа), во время первого эксперимента выслушивает инструкцию до конца, делает паропровод, но не следует точной инструкции. В результате—нехватает глины, непропорциональны части, неустойчив корпус, и паропровод у него не такой, и дым не вышел. Приходится снова объяснять способ действия. В следующем эксперименте Женя делает у глиняного паропровода дым из трубы и раскрашивает. Объяснение по поводу возникшего затруднения живо принимает и тотчас хочет воплощать в действие.

Эксп.: «Ты возьмёшь верёвку (испытуемый хватается за верёвку). погоди, слушай,—гвоздиком её растреплешь» (испытуемый ищет гвоздик). Заставить его выслушать удаётся лишь то, что касается верёвочного дыма, а то, что касается раскрашивания, приходится объяснять потом отдельно.

Итак, мы наблюдаем здесь возникновение восприятия инструкции как объяснения способа действия, т. е. рождение внутренне-мотивированного отношения к собственно инструкции. Мотив к восприятию объяснения возникает в самом процессе деятельности и имеет два источника: и в самой деятельности и в новых отношениях, возникающих в общении между воспитателем и ребёнком.



(или между испытуемым и экспериментатором). Эти два источника слиты воедино, так как воспитатель (или экспериментатор) одновременно и организует деятельность ребёнка, которая ставит перед испытуемым новые требования и выдвигает перед ним новые вопросы: «Как ты сделал? Почему ты так сделал?» Оба эти момента формируют новые отношения между взрослым и ребёнком, создавая, в свою очередь, новое отношение к содержанию обращённой к нему речи взрослого.

Вопросы экспериментатора и его требования ведут к осознанию ребёнком правильного и неправильного способа выполнения задания, заставляют сопоставить заданное и выполняемое, что создаёт у ребёнка известную ориентировку или установку на объяснение способа. Но отношение к объяснению способа действия становится внутренне мотивированным, подлинно осмысленным лишь тогда, когда ребёнок в процессе самой деятельности сталкивается с реальной необходимостью обратиться к объяснению взрослого, выслушать его, чтобы претворить в действие предлагаемый им способ.

Тогда и у самого ребёнка возникают вопросы, которые являются признаком возникшего мотива выслушать объяснение способа действия. Появляется усиленное переспрашивание: «А как?», «А теперь как?» вместо: «А что?», «А теперь что?», «А мне что?» Сначала появляется, например, вопрос: «Каким цветом?», а затем—«Как делать?» (в смысле способа выполнения), «Как развести краски?», «Как вырезать?», «Как проколоть дырочки?» и т. д. Мы уже отмечали, что этот момент появляется в результате развития самой деятельности ребёнка, который в общении со взрослым (в данном случае с экспериментатором) переходит на более высокую стадию, где характер и способ выполнения приобретают особую важность. Ведь теперь экспериментатор требует от ребёнка выполнить именно такое действие, какое он объяснил, а у испытуемого это «не выходит»; значит, нужно выслушать объяснение, как нужно делать, особенно в трудных заданиях лепки самолёта, плетения корзиночки, склеивания часов-ходиков и пр.

Таким образом, изменяется основное соотношение: сейчас уже задание в полном своём содержании определяет действие, а не само выполняемое действие побуждает к восприятию той или иной стороны речи-задания, как это было в первый момент. Речь-инструкция здесь начинает пониматься в новом смысле, как нечто определяющее характер и способ действия, как помогающее выполнить его. Иначе говоря, рождается мотив—постичь в самой речи взрослого способ действия, а это меняет отношение к заданию, меняет его смысл для ребёнка.

Теперь объяснение и в отношении предмета, и в отношении способа действия становится предметом сознания ребёнка—руководством к будущему действию. Но и здесь наблюдается ещё ограниченность в охвате всех этапов деятельности, ограниченность, которая так резко обнаруживалась прежде в явлении «короткого замыкания».

Проследим развитие такого отношения к речи-заданию, когда дети полностью выслушивают инструкцию, чтобы потом претворить её в действие как в отношении предмета, так и способа действия. Эти случаи наблюдались нами у детей преимущественно старшей группы. Однако такое претворение в действие заранее выслушанной инструкции в целом имеет и в старшем дошкольном возрасте свои границы.

Оказалось, что дети, выслушав всю инструкцию без прерывания и без «короткого замыкания», выполняют какой-то этап работы вполне

самостоятельно, а затем они ждут одобрения сделанному и дальнейшего пояснения, указания—нового толчка к продолжению работы.

Лора, 6 л. (старшая группа). Всё нарисовала, но не раскрасила, ждёт чего-то. Эксп.: «Ну, что же дальше будешь делать?» Исп.: «Красить?» Тут возникают новые вопросы: «Как развести краску? Как красить?» Снова даётся объяснение (вернее, оно восстанавливается самой испытуемой в ответ на вопросы экспериментатора) и далее всё идёт без перебоя.

Марина, 6½ л. (старшая группа). Рисует домик, закончив каждый предмет, ищет взглядом одобрения экспериментатора, но не спрашивает ничего. Нарисовала, нерешительно берётся за кисточку. Новый этап требует нового объяснения. Эксп.: «Что же ты будешь делать?» Исп.: «Раскрашивать». Начинаются вопросы: «Кисточку красить?» и т. д. Путём встречных вопросов и пояснений восстанавливается инструкция. Затем испытуемая делает всё до конца без вопросов.

Вова, 7 л. (старшая группа). Делает ёлочную игрушку (часы). Ему заранее объяснено точно, что и как сделать. Вырезал, склеил, заготовил картонку для часов, потом спрашивает: «А теперь как?» Сделал циферблат и маятник: «А теперь что?» Приходится каждый этап восстанавливать путём вопросов, на которые он сам даёт правильные ответы (следовательно, помнит, что нужно дальше делать и лишь ждёт как бы новой зарядки к действию).

Тот факт, что дети сами ожидают предварительной инструкции говорит за то, что они изменили отношение к ней, она стала неотъемлемой частью работы по заданию. Но то, что дети снова требуют перед каждым этапом объяснения, показывает, что они ещё не могут полностью отделить описания способа от его выполнения. Отсроченное, отнесённое к будущему объяснение, «теоретическое» по своей отделимости от действия, ещё не распространяется на все задание, но ограничено определённым этапом, отрезком работы.

Для того чтобы исключить предположение о чисто внешнем влиянии экспериментатора, который после дачи инструкции может одним лишь своим присутствием невольно побуждать детей к постоянному спрашиванию по поводу задания, пришлось внести специальный приём—оставить детей старшей группы во время выполнения задания одних. Двоим испытуемым экспериментатор дал полную инструкцию и ушёл в другую группу, отговорившись срочным делом. Каждому дано особое, индивидуальное задание. Один делал часы, а другой—фонарик. По возвращении к испытуемым мы обнаружили следующую картину. Испытуемый, Вова (7 л.), тот, который выполнял задание по этапам, застрял на первом этапе и дальше нарезал для забавы бумажную бахрому. Вторым испытуемым, Гена (7 л.), приготовил материал, вырезал окошко в фонаре и бродил по комнате (остальные дети гуляли), разговаривал с уборщицей, которая тут же убирала комнату после завтрака. Оба они тотчас обратились к экспериментатору с заявлениями, что у них что-то не выходит, что они не знают, как приладить одну часть к другой, или не знают, что дальше делать, что они ждали, чтобы спросить и т. д.

Дальнейшие опыты состояли в том, что детям давалось задание на-завтра, чтобы они его сделали в конце дня. Для этих опытов было взято из старшей группы 10 детей. Было дано общее задание—сделать фонарики. Оно было объяснено каждому, каждому был дан материал, и было обещано, что лучшие фонарики будут повешены на ёлку.

У испытуемых была полная заинтересованность в том, чтобы выслушать всё до конца и как следует понять и выполнить инструкцию. Однако никто из десяти детей не выполнил задания до конца. Один откровенно признался, что «забыли» о задании, другие уверяли, что не было времени доделать, остальные жаловались, что убрали куда-то материал, что они его не нашли и т. д.



При проведении этого опыта воспитательнице второй смены было поручено сохранить материал, выделить для выполнения задания специальное время и напомнить о нём детям. За хорошо сделанную работу была назначена премия—ёлочная игрушка. Это еще более воодушевило детей. Но на следующий день выяснилось, что двое детей не доделали заданное; трое сделали не так, как объяснялось: не в тот цвет раскрасили, не так прорезали отверстие, не так заклеили верхнее отверстие; у трёх испытуемых работа была небрежно сделана. Хорошо было выполнено задание только у одного, но и у него были неточности, не всё было сделано по инструкции. Один из испытуемых не выполнил задания вовсе, несмотря на участие педагога второй смены, которой, как указано выше, было поручено сохранить и выдать материал, посадить испытуемых за работу, а затем уйти к остальным детям.

Следовательно, можно предположить, что наши испытуемые прибегали к вопросам не только благодаря чисто внешнему обстоятельству—присутствию экспериментатора, а потому, что они не умели заранее полностью усвоить ход всего процесса. Это умение появляется не сразу с возникновением мотива воспринять и понять объяснение. Когда в процессе развития деятельности у ребёнка возникает необходимость воспринять объяснение и у него появляется соответствующий мотив, овладение инструкцией первоначально делает скачок, а затем развивается постепенно, по этапам. Новое отношение к словесному заданию, как бы открывает путь к овладению по-новому развивающейся деятельностью; а эта деятельность, в свою очередь, создаёт новую мотивацию выслушивания инструкции и претворения её в действие, т. е. создаёт мотив предварительного усвоения собственно инструкции.

Сначала дети стремились сами делить свою деятельность на конкретные отрезки. Например, Лида, 6½ л. (старшая группа) после инструкции—нарисовать домик, забор и дерево, а потом всё это раскрасить—рисует домик и хочет его сейчас же раскрасить, так же поступает, рисуя забор и дерево. Членение задания на такие конкретные отрезки с завершением каждого во всех процессах, оказывалось наиболее простым. Обычно для них проще всего было делить выполнение задания по отдельным простым конкретным предметам, а затем—на легко отделяемые части сложных предметов. Но в процессе работы дети убеждались, насколько это нецелесообразно (им несколько раз приходилось разводить одну и ту же краску, ждать, когда просохнет дом или крыша, чтобы краски не сливались).

Гена, 7 л. (старшая группа), нарисовав и раскрасив забор, хочет красить дерево и при этом восклицает: «Опять делать коричневую!», хлопает себя по лбу: «А дерево-то я забыл покрасить! Теперь опять разводить» (начинает составлять коричневую краску из зелёной и красной, так как коричневая краска из набора нарочно исключалась).

В ручном труде обнаружилось, что дети стремились в первую очередь сделать дно, затем крышку для корзинки, затем ручку и т. д. При выполнении этого задания создавались неудобства в работе с клеем и с разрезанием каждой части в отдельности. Процесс лепки тормозился из-за незаготовки и нераспределения заранее всей глины. Создавая в самой практике выполнения задания необходимость деления работы не по предметам, а по процессам, мы добились того, что старшие дети усваивали и осмысливали выполнение каждого процесса: нарисовать всё, а затем раскрасить всё, или—раньше заготовить глину и размять её для всех частей, потом выделить и выполнить основные ча-



сти фигуры, затем уже делать мелкие части и, наконец, всё раскрасить.

Задание усложнялось. Но только через строго последовательное отделение процесса выслушивания инструкции от процесса её выполнения, когда мотив предварительного слушания создавался в процессе самой деятельности, дети приходили к правильному, осмысленному восприятию инструкции, без «коротких замыканий», прямо к самостоятельному выполнению её без необходимости каждый раз бежать за справкой—«а как дальше делать?» Однако выслушивание всей инструкции целиком всё же оставалось затруднительным и предварительное объяснение по этапам оказывалось наиболее эффективным.

Уже из повторных экспериментов выявилось, что восприятию словесного задания нужно учить,—учить последовательно и систематически, начиная с деления задания на отрезки. При этом деление на отрезки удаётся лучше в том случае, когда мы переходим от отрезков более конкретных к более отвлечённым. С помощью такого усложнения задачи дети могут быть последовательно подведены к умению выполнять по предварительному словесному объяснению всё более сложные задания и ко все более развитому, сложно мотивированному отношению к инструкции: от непосредственного претворения её в действие, к выслушиванию объяснения ради будущей частной задачи и, наконец, к выслушиванию задания ради более общей задачи, в которую данный объясняемый этап входит как часть целого.

### III

#### Развитие мотивов понимания инструкции

Понимание ребёнком инструкции зависит, конечно, от организации работы и характера педагогического воздействия взрослого. Уже в процессе наших экспериментов с детьми в понимании ими задания наблюдались заметные положительные сдвиги. Однако мы всё же можем выделить некоторые возрастные этапы, хотя они и не очерчены строго определёнными границами.

Как мы уже видели, начальная стадия в развитии отношения к инструкции характеризуется лишь пассивным её выслушиванием; несмотря на намерение ребёнка выполнять инструкцию, она фактически им не принимается. В ряде случаев наблюдалось отношение к инструкции как к беседе, ребёнок оспаривал её и предлагал свой сюжет. И тот и другой тип отношения к инструкции, как к предложению, не имеющему значения для дальнейшей деятельности (т. е. вообще непонимание смысла инструкции), мы взяли как исходные, чтобы проследить, на каком этапе и каким образом зарождается отношение к заданию как к инструкции.

На следующем этапе инструкция принимается детьми со стороны темы задания, они начинают её выполнять, но в процессе выполнения происходит соскальзывание на другие темы и на игру.

Более высокий третий этап характеризуется тем, что инструкция в отношении предмета или темы детьми принимается и осуществляется, но инструкция в отношении способов действия пока ещё игнорируется: они уясняются позже, лишь в самом ходе выполнения задания при затруднении и реально возникающей необходимости в объяснении.

Наконец, наступает этап, когда инструкция принимается и выполняется полностью. Ребёнку удаётся выполнить задание, согласно инструкции, т. е. не только по теме, но и по характеру, и способу действия в отношении отдельных отрезков. Например: заготовка

материала для ручного труда, изготовление отдельных частей и затем их компоновка.

Как соотносятся эти типы восприятия задания с возрастными группами детского сада?

Экспериментальный материал показывает, что дети младшей группы, охотно выслушивая задание, видели в нём лишь предложение и разрешение приступить к данному виду деятельности — игре, рисованию, лепке. Хотя они и не прерывали объяснения, но после его окончания приступали к деятельности, почти не соотносясь с инструкцией, подчиняясь собственному ходу процесса. Это были преимущественно дети 4 лет.

В той же группе встречалось и такое отношение к заданию, когда дети уже вникали в тему, которая им предлагалась, но не считая её обязательной, оспаривали, дополняли и лишь частично воплощали её в действие.

Дети младшей и средней групп, понявшие, что задание вносит в их деятельность нечто интересное и новое, меняли к нему отношение: они начинали принимать его, как указание на то, что нужно делать. Однако они ещё оставались «глухи» к объяснению способа и стремились тотчас воплотить в действие каждый элемент словесного задания, по типу «короткого замыкания».

Это был, конечно, уже шаг вперёд, так как теперь такое «короткое замыкание» знаменовало собой вхождение в задание, отнесение его к своему будущему действию, хотя бы только в части, касающейся того, что именно требовалось сделать.

Важность этого шага состоит в том, что здесь впервые происходит вычленение нового активного отношения к заданию: теперь ребёнок выслушивает его для того, чтобы понять и чтобы потом сознательно руководствоваться выслушанным в своей деятельности.

В средней и в старшей группах дети были способны превратить выслушивание задания в самостоятельный целенаправленный процесс, отделить его от процесса выполнения, но не могли ещё первоначально вычленить то его содержание, которое относилось к способам действия. Поэтому они уже по ходу работы начинали снова спрашивать, как им делать, или, слушая объяснение выполнения, как бы снова возвращались к «короткому замыканию», но теперь только по отношению к способу действия.

В старшей группе нам удалось добиться того, что дети выслушивали содержание инструкции без «короткого замыкания» и без последующего переспрашивания в тех случаях, когда инструкция давалась не по всему заданию, а по каждому этапу работы в отдельности.

В некоторых случаях удавалось добиться такого выслушивания и у пятилеток, но лишь в отношении очень дробных отрезков работы. Например, детям говорили: «Разделим глину на пять частей: одну большую, две маленьких и две самых маленьких». После выполнения этого следовало указание: «Разомни большой шарик (или колбаску), потом приплюсни на доске, чтобы он стал плоским, как круглая (или длинная) лепёшка. Сделай это...» и т. д. Упражняемость в усвоении, осмысливании и сознании роли объяснений была очевидной. Однако, как мы уже отмечали, для самых младших детей наиболее эффективным всё же оставалось объяснение, даваемое в процессе самого действия.

Большинство шести-семилетних детей, благодаря упражнениям, могло выполнять и более сложные задания по предварительной инструкции — что и как нарисовать и раскрасить. Им можно было давать

некоторые задания сразу, в целом. Пятилеткам же (средняя группа) приходилось расчленять даже простое задание на два этапа. Однако и большинство старших детей переспрашивало способ выполнения перед каждым этапом работы.

Каждое из объяснений, даваемых по этапам (предварительное объяснение о простом предмете, затем о его конкретных физически отделимых частях, затем о процессах), должно иметь известное основание в практике ребёнка. Если смысл объяснения откроется ребёнку в его деятельности, то затем выслушивание может быть отделено от неё и осознано как необходимое для неё предварительное действие. Поэтому на этой стадии понимания инструкции встречались дети разных возрастных групп, в зависимости от того, насколько ребёнок вошел в практику, предваряемую словесным объяснением, и в зависимости от типа объяснения, разделённого на этапы. Но устойчивое отношение к заданию-инструкции, его полное принятие и со стороны предмета, и со стороны способа действия, хотя бы в отношении только одного отрезка работы, характерно, главным образом, для старшей группы детского сада.

Проанализировав все наши опыты с детьми с точки зрения того, как принимает ребёнок задание, мы выделили 7 основных типов отношения к заданию и распределили отношения детей по этим типам внутри каждой группы детского сада (табл. 1), а детей—по группам—по их отношению к инструкции.

Таблица 1

Изменения отношения к словесному заданию по возрастным экспериментальным группам детского сада  
(в % к общему числу случаев по всем группам)

Типы отношения к заданию	Группы детского сада		
	Младшая	Средняя	Старшая
1. Пассивное выслушивание задания . . . . .	70,0	30,0	—
2. Принятие темы (предмета) задания с последующим соскальзыванием . . . . .	60,0	40,0	—
3. Непосредственное выполнение темы (предмета) задания . . .	11,1	88,9	—
4. Отсроченное выполнение темы задания . . . . .	10,5	58,0	31,5
5. Восприятие способа действия (в процессе выполнения) . . .	9,5	42,8	47,7
6. Непосредственное выполнение инструкции (способа действия) .	—	63,7	36,3
7. Полное принятие инструкции и отсроченное выполнение её по этапам . . . . .	—	21,4	78,6

Распределение по группам (табл. 1) показывает ясную и последовательную тенденцию развития отношения к словесному заданию.



Только появление восприятия способа действия в процессе выполнения (тип 5) не даёт такого последовательного повышения, по сравнению с предыдущей графой. Более или менее одинаковые цифры этой графы для средней и старшей групп говорят за то, что этот уровень отношения к инструкции ещё мало их дифференцирует. Следующий этап (тип 6)—самостоятельное, хотя и непосредственное претворение инструкций в действие (как результат открывшегося им смысла объяснения способа, который и реализуется в непосредственно практическом его воплощении) даёт иное распределение: старших детей в этой категории меньше, чем в следующей (отсроченное выслушивание инструкции и выполнение её по этапам). Дети, относящиеся к 7 типу, переходят к более адекватному принятию инструкции, не застревают длительно на промежуточных этапах.

Для того, чтобы выразить тенденцию развития отношения детей дошкольников к заданию ещё более отчётливо, мы приводим в табл. 2 более общее деление—всего на 3 основных типа отношения к инструкции: исходную стадию, «предметную» стадию и стадию «способа действия».

Таблица 2

Развитие отношения к заданию по возрастным экспериментальным группам детского сада

Типы отношения к заданию	Распределение случаев (в % по группам)		
	Младшая	Средняя	Старшая
1. Исходная стадия . . . . .	70,0	30,0	—
2. „Предметная“ стадия . . . . .	32,4	62,2	5,4
3. Стадия восприятия способа действия . . . . .	4,1	32,6	63,3

В заключение мы должны ещё раз подчеркнуть, что, как показывают наши данные, дети одного и того же возраста обнаруживают различное отношение к заданию в условиях различной деятельности, например, игры и деятельности не игрового типа. При организации соответствующим образом деятельности нам удавалось часто в течение короткого времени изменить отношение ребёнка к инструкции и перевести на более высокую ступень её понимания. Здесь открываются широкие возможности для воспитательного воздействия.

Для того, чтобы ребёнок выполнил словесное задание, ему недостаточно формально понять его содержание, но необходимо отнестись к нему, как к руководству, как к инструкции к последующим действиям.

Такое отношение к инструкции возникает у ребёнка не сразу, но формируется в процессе развития и проходит ряд своеобразных стадий, которые были описаны в настоящей статье.

Воспитание нового отношения к словесной инструкции связано с формированием у ребёнка новых мотивов деятельности. Переходя от

элементарных игр к более сложным играм с правилами, а также к выполнению заданий учебного и трудового характера, ребёнок постепенно осознаёт действительный смысл словесной инструкции и научается подчинять ей свои действия.

Воспитание такого отношения к словесной инструкции имеет важное значение для подготовки ребёнка к школьному обучению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арановская Д. М., Понимание детьми сказки, 1945. (Диссертация.)
2. Бюллер Ш., Тюдор Гард В., Гетцер Г., Социально-психологическое изучение ребёнка первого года жизни. Государственное педагогическое издательство, М.—Л., 1931.
3. Леонтьев А. Н., К теории развития психики ребёнка. Журн. «Советская педагогика», 1945, № 4.
4. Леонтьев А. Н., Вопросы сознательности учения. Журн. «Советская педагогика», 1946, № 1.
5. Морозова Н. Г., Понимание читаемого текста. «Известия АПН РСФСР», вып. 7.
6. Психология речи. Сборник под ред. С. Л. Рубинштейна. Учёные записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена, т. XXXV, 1941.
7. Славина Л. С., Понимание сюжетного рассказа детьми раннего возраста. «Известия АПН РСФСР», вып. 7.

## РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*З. М. ИСТОМИНА*

кандидат педагогических наук

### I. Проблема и метод исследования

#### 1

Ни одна психологическая проблема не вызывала такого огромного количества экспериментальных и теоретических исследований, как проблема памяти. Однако в посвящённых ей работах вопрос о первоначальном возникновении произвольного запоминания и припоминания у детей не нашёл полного разрешения и до сих пор недостаточно освещён в научной литературе.

В буржуазной психологии господствовало убеждение, что память детей раннего и дошкольного возраста носит произвольный «механический» характер.

Это представление о памяти маленьких детей было выдвинуто ещё первыми исследователями детства В. Прейером [11], Г. Компере [5] и др.

Так, например, Г. Компере в своей монографии, посвящённой изучению развития ребёнка, приходит к выводу, что «главный недостаток детской памяти состоит в её механичности и буквальном воспроизведении. Она является только точным воспроизведением образов, полученных через посредство чувств, представленных чувственных впечатлений, полученных от предметов» [5, стр. 174].

Позже тот же взгляд был поддержан и В. Штерном. «Раннее детство,—говорит этот автор,—есть собственно время механического запоминания. Простое наслаждение звуком побуждает ребёнка к повторению, а в конце концов к неумышленному запоминанию...» [18, стр. 127].

Равным образом и для других современных им авторов характерно подчёркивание двойкой особенности ранней детской памяти: её точности и силы, а вместе с тем её «неумышленности», произвольности, что и давало основание говорить о её «механичности».

Новейшая зарубежная экспериментальная детская психология не обогатила этой проблемы существенно новыми материалами. Несмотря на большую детальность и тщательность исследований, экспериментаторы очень мало занимались вопросом об общем типе ранней детской памяти. Исследования в области изучения памяти детей младшего возраста сосредоточивались, главным образом, на так называемой результативной её стороне: изучались ранние воспоминания, «отсроченные реакции», роль в удержании эмоциональной окрашенности, влияние ха-



рактера запоминаемого связанного текста, рост общей эффективности памяти детей и пр.

Даже в работах, специально посвящённых изучению памяти в раннем возрасте, мы фактически не находим решения вопроса о типе памяти детей-дошкольников. В частности, и в последней (1946), доступной нам зарубежной сводке по детской психологии Джерсильда об этом также ничего не говорится.

Важные для проблемы развития произвольной памяти положения мы находим в советской психологии. Среди этих положений особенно большое значение имеет разработанный советскими психологами вопрос о внутренней структуре активного, произвольного запоминания. Уже в одном из первых советских экспериментальных исследований памяти детей произвольное запоминание было раскрыто А. Н. Леонтьевым [7] как целенаправленный опосредствованный процесс, включающий употребление некоторых приёмов, средств запоминания. В этом исследовании было, в частности, показано, что в условиях эксперимента с запоминанием слов по картинкам, дети 5—6 лет уже способны пользоваться этим внешним приёмом запоминания, о чем свидетельствует значительное повышение у них в данном случае числа удерживаемых в памяти слов по сравнению с числом слов, запоминаемых без помощи картинок [7, стр. 94—96]. Тем не менее, автор, опираясь на качественный анализ полученных им материалов, выдвигает положение, что в этом возрасте запоминание остаётся ещё непосредственным и, следовательно, с развиваемой им точки зрения, также и произвольным.

Дальнейший шаг в изучении проблемы строения процессов произвольного и произвольного запоминания был сделан в исследованиях А. А. Смирнова [14, 15] и П. И. Зинченко [3, 4]. В результате этих исследований были не только установлены важные психологические закономерности обоих этих видов запоминания, но были по-новому раскрыты и сами понятия произвольной и произвольной памяти. Прежде всего, понятие произвольной памяти было решительно освобождено от связанных с ним представлений о «механичности» памяти или о «натуральном» (Л. С. Выготский) её характере. Было показано, что произвольное запоминание представляет собой процесс, сложно обусловленный содержанием и строением той, всегда осмысленной, деятельности, в которую оно включено и от развития которой оно зависит. Его отличие от произвольного запоминания заложено не в самой природе его, но определяется той задачей, которой оно отвечает. Если запоминание становится подчинённым специальной задаче «запомнить», а не происходит в процессе, отвечающем какой-нибудь иной задаче, то тем самым оно и становится запоминанием произвольным. При этом оно превращается в своеобразное внутреннее действие, т. е. в процесс, направленный на определённую цель, определённым образом мотивированный и осуществляемый с помощью определённых способов-операций. Таким образом, эти исследования поставили проблему генезиса произвольной памяти на совершенно новую почву и открыли новые возможности перед конкретным экспериментом.

Но здесь необходимо отметить, что исследования эти относились лишь к памяти школьников и взрослых, и, естественно, не дали характеристики памяти детей дошкольного возраста. Этот вопрос остался, как и прежде, открытым<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> В одном из исследований памяти детей, проведенном Л. В. Занковым и Д. М. Маянц содержится прямое указание на то, что уже в возрасте 4 лет запоми-

В настоящем исследовании нашей задачей было подойти к экспериментальному разрешению этого вопроса. При этом мы исходили из следующей гипотезы относительно генезиса произвольной памяти.

Мы полагали, что первоначально, в самом раннем и преддошкольном возрасте, процессы памяти (запоминание, припоминание) являются процессами не самостоятельными, а лишь входящими в состав той или другой деятельности, и произвольными. В дальнейшем же, а именно— в среднем дошкольном возрасте, эти процессы превращаются в специальные внутренние действия, т. е. становятся сознательно-целенаправленными, произвольными.

Иначе говоря, мы полагали, что совершающийся у ребёнка переход к произвольной памяти представляет собой результат дифференциации в его деятельности особого рода действий, цель которых — «запомнить», «припомнить». Следовательно, переход этот предполагает, во-первых, наличие мотивов, способных сделать осмысленными для ребёнка такие «мнемические» цели. Во-вторых, он предполагает, что происходит процесс реального выделения этих целей, т. е. процесс формирования сознательного мнемического намерения и самих действий запоминания или припоминания. Наконец, в-третьих, требуется, чтобы ребёнок овладел также теми или иными способами выполнения произвольных действий запоминания и припоминания. Эти действия, разумеется, не возникают у ребёнка сразу в своём развитом виде, но складываются постепенно, образуя различные формы, в зависимости от характера указанных выше моментов.

Таковы те общие исходные положения, которые служили гипотезой для настоящего исследования, направленного, таким образом, на разрешение двух частных задач:

- 1) установить условия, при которых ребёнок впервые выделяет цели «запомнить», «припомнить»;
- 2) определить формы, в которых впервые возникают действия запоминания и припоминания, и выяснить, в чём состоят первоначальные способы их выполнения (операции памяти).

## 2

В соответствии с указанной гипотезой и задачами исследования была разработана и методика нашего эксперимента. Исходя из того полужения, что формирование запоминания и припоминания как внутренних целенаправленных действий впервые происходит в развёрнутой содержательной деятельности (так как только в такой деятельности действия запоминания или припоминания могут приобрести для ребёнка реальный смысл), мы должны были, во-первых, ввести исследуемые процессы запоминания и припоминания в ту или иную внутренне близкую ребёнку деятельность, во-вторых по возможности, организовать эту деятельность так, чтобы сделать изучаемые процессы доступными наблюдению и количественному учёту.

С этой целью, кроме серии опытов, которые велись по обычной методике лабораторного эксперимента с запоминанием и воспроизведением осмысленных слов (мы проводили их с детьми, как особые «занятия»), была организована специальная игра по типу обычной игры с ролями.

---

вание становится произвольным. Однако материалы данного исследования (оно было проведено по методике узнавания показанных предметов), по нашему мнению, этого положения не доказывают.

Эта игра включала определённую содержательную ситуацию, которая и создавала мотив для запоминания и припоминания, т. е. создавала условия для выделения и осознания ребёнком цели запомнить, припомнить. Для основных серий опытов мы взяли два сходных между собой простейших сюжета игры, которые часто встречаются в обычных играх дошкольников: игру в «магазин» и игру в «детский сад», связав их в единый, общий сюжет.

Для игры в «магазин» мы давали детям следующий игровой материал: игрушечную кассу и весы, палочки, песок, глину, мелкие сюжетные игрушки, бумагу и др. Для игры в «детский сад» — игрушечную плиту, посуду, куклы и пр. Кроме того, заранее заготавливались «пропуска» в «магазин» с наименованием «покупок» для цели, которая будет ясна из дальнейшего.

К игре привлекались одновременно 6 детей. Троице из них поручались роли работников магазина («продавец», «кассир», «швейцар»), а троим — роли работников детского сада («воспитательница», «повариха», «завхоз»). В игре обязательно участвовали экспериментатор и его помощник. Один из них брал на себя роль «заведующего магазином», а другой — роль «заведующей детским садом».

Игра проводилась в двух смежных комнатах. В одной из комнат создавалась обстановка для игры в «детский сад». В начале игры экспериментатор обращался к своим испытуемым с предложением: «Дети, давайте играть вместе. У нас будет детский сад». Затем происходило распределение между участниками игры ролей и выяснялось, что каждый из них должен будет делать. Дети раскладывали куклы и кукольное имущество, устанавливали плиту, разбирали посуду и т. д. Начиналась жизнь детского сада. «Воспитательница» собиралась идти с «детьми» на прогулку, «повариха» была занята приготовлением обеда, «завхоз» выполнял распоряжения «заведующей», выдавал продукты, подвозил на автомашине дрова и т. п.

В это же время в другой комнате создавалась игра в «магазин». Помощник экспериментатора, взяв на себя роль «заведующего магазином», сговаривался с детьми о том, кто из них будет «продавцом», а кто «кассиром» и «швейцаром». Определялись обязанности каждого и начиналось оборудование «магазина». Одни товары выставлялись на витрину, другие — раскладывались за прилавком. На прилавке устанавливались весы с гирями, клались кулёчки, бумага для заворачивания покупок. «Кассир» готовил «чеки» и «деньги». Наконец, всё готово. «Заведующий» отправлял «швейцара» в «детский сад» сообщить, что «магазин» открыт.

В ответ на такое сообщение «заведующая детским садом» приглашала к себе одного из детей — участников игры и давала ему поручение пойти в магазин за покупками для детского сада. Поручение давалось всегда в одинаковой форме: «Вот тебе пропуск в магазин, сходи и купи...» («заведующая» неторопливо и отчетливо называла ряд предметов). После этого ребёнку-испытуемому вручался «пропуск», «деньги» и корзинка для покупок.

В «магазине» испытуемый по просьбе «швейцара» показывал свой «пропуск» и обращался к «заведующей». «Заведующая», отбирая у покупателя «пропуск», спрашивала: «Что же тебе поручено купить?» Выслушивала испытуемого и одновременно отмечала на «пропуске» названные испытуемым предметы, обозначая цифрами их последовательность и приписывая, в случае надобности, те предметы, которые были названы ребёнком, хотя они не входили в список слов-поручений,



указанных на «пропуске». Если испытуемый забывал что-либо из порученного, то ему задавался дополнительный вопрос: «А что тебе ещё нужно купить?» Затем покупатель платил «деньги» в «кассу», получал «чек», шёл к «продавцу», отпускавшему ему товар, и возвращался в «детский сад». «Пропуск» в магазин он отдавал обратно экспериментатору—«заведующей».

Игра продолжалась до тех пор, пока все дети из числа играющих в «детский сад» не побывали в «магазине». Тогда «заведующий магазином» объявлял, что товары у него все распроданы, и магазин закрывается. Этим и заканчивалась игра.

В процессе игры велось двойное протоколирование. Во-первых, на листке-«пропуске», который вручался ребёнку, был заранее записан ряд слов-поручений (наименования отдельных предметов), прочитывавшихся ребёнку; на этом же «пропуске» помощник экспериментатора («заведующий магазином») отмечал слова как правильно воспроизведённые ребёнком, так и воспроизведённые ошибочно.

Протоколирование велось без ущерба для хода эксперимента: записи на этих листках, конечно, не могли быть прочитаны даже старшими испытуемыми, не умевшими ещё читать или узнавать очертание букв, написанных обычной скорописью. Во-вторых, экспериментатор в роли «заведующей детским садом» фиксировал в особом протоколе наблюдения над тем, как было принято испытуемым поручение (как он выслушивал его, использовал ли при этом какие-либо способы или приёмы для запоминания и т. д.), а помощник экспериментатора, в свою очередь, записывал в своём протоколе то, как было передано испытуемым поручение (уверенность, быстрота и способ передачи, слова, которые ребёнок припомнил лишь после дополнительного вопроса и т. д.). На основании этих записей составлялся один, общий протокол на каждого испытуемого, к которому прилагался и листок-«пропуск» со списком слов-поручений и отметками об их воспроизведении.

Что касается того словесного материала, который мы предлагали нашим испытуемым для запоминания, то мы, разумеется, должны были использовать простейшие осмысленные, хорошо известные детям, слова, подходившие для условий эксперимента.

При составлении слов мы руководствовались следующими требованиями: во-первых, слова не должны были означать тех предметов, которые были выставлены на витрине «магазина», чтобы избежать возможности замещения процесса их припоминания простым узнаванием и, во-вторых, из слов не должны были группироваться смысловые ряды по привычной смежности или сходству. Само собою понятно, что предлагавшиеся для запоминания слова обозначали собой лишь такие предметы, которые можно было включить в поручение, не нарушая его смысла.

Все эти требования затрудняли выбор словесного материала для опытов и заставляли нас значительно меньше, чем обычно, считаться с чисто формальными признаками: общей фонетической структурой слов, числом слогов и пр. Ряды слов, которыми мы пользовались в опытах, были следующие: конфеты—мяч—крупы—игрушки—морковь—молоко—носки — краски — капуста — ножи — макароны — костюм — карандаши — цветы — огурцы — книжка — булка — тапочки — масло и т. д.

Параллельно с вышеописанными опытами, проводившимися в форме игры, мы проводили также опыты по обычной классической психологической методике «удержанных членов». Ребёнок приглашался экспериментатором к себе «для занятий» и экспериментатор ставил перед ним

задачу внимательно прослушать слова, постараться запомнить их, чтобы потом рассказать, какие слова были прочитаны. Слова, аналогичные по своему значению и трудности тем, которые давались для запоминания в опытах с игровым поручением, были названы с интервалами около 3 сек. После небольшой паузы (60—90 сек.) ребёнок должен был припомнить, по возможности, весь ряд слов; если испытуемый не называл всего ряда, то экспериментатор спрашивал его: «А что ещё нужно было запомнить, какие ещё слова?» Протокол опытов вёлся по обычной форме.

В одном отношении эти опыты резко отличались от опытов с игровым поручением: запоминание в них было совершенно иначе мотивировано, и цель запомнить, припомнить выделялась для ребёнка экспериментатором, в то время, как в опытах с игровым поручением ребёнок должен был выделить эту цель сам. Во всех же других отношениях и те и другие опыты были уравнены между собой; в обоих случаях задача состояла в произвольном запоминании и припоминании. Материал для запоминания был одинаковым и качественно, и количественно (давались ряды, состоящие в обоих случаях из 5 или, в другой серии, из 8 слов), одинаково ставился, в случае надобности, дополнительный вопрос, наконец, было одинаковым и распределение времени всего процесса — интервал между называемыми словами, время между прочитыванием последнего слова ряда и началом воспроизведения.

Исследованием было охвачено более 200 испытуемых—детей двух московских детских садов (детского сада № 4 Советского района и детского сада № 2 Сталинского района), с которыми было проведено около 1300 индивидуальных опытов.

К проведению исследования привлекались сотрудники указанных детских садов, причём все опыты проходили при нашем непосредственном участии. Привлечение к работе сотрудников детских садов (обычно в качестве помощников экспериментатора) было тем более возможно, что методика наших экспериментов при наличии точно разработанной инструкции не представляла особых трудностей.

Исследование включало в себя две основных серии экспериментов, которые и будут описаны ниже.

## **II. Сравнительная эффективность запоминания в условиях опытов и игры**

### **1**

Первой задачей, поставленной нами, было изучение эффективности памяти детей в условиях различной мотивации процессов запоминания и припоминания при выполнении прямого задания экспериментатора (в опытах) и в игре, в ходе выполнения игровой роли. Эксперименты, отвечающие этой задаче, и составили содержание первой серии нашего исследования. Они были проведены по вышеописанной методике с 60 испытуемыми в возрасте от 3 до 7 лет, по 15 испытуемых в каждой возрастной группе (3—4 л., 4—5 л., 5—6 л. и 6—7 л.). Достаточно устойчивые данные не потребовали от нас увеличения этого, сравнительно небольшого числа испытуемых, тем более, что данные второй серии исследования, включавшие в себя аналогичные опыты, полностью, как мы увидим далее, подтвердили результаты опытов первой серии.

Обратимся прежде к рассмотрению количественных данных, характеризующих эффективность запоминания у испытуемых разного возраста

в условиях опытов. Они приведены в виде средних арифметических данных для каждой возрастной группы в табл. 1.

Таблица 1  
Результаты запоминания в условиях лабораторного опыта

Возраст испытуемых	Количество испытуемых	Количество воспроизведённых слов (в средних арифметических)
От 3 до 4 лет	15	0,6
От 4 до 5 .	15	1,5
От 5 до 6 .	15	2,0
От 6 до 7 .	15	2,3

Как видно из табл. 1, показатели запоминания с возрастом заметно увеличиваются. Если взять детей от 3 до 4 лет, то среднее количество слов, которые они запоминают при данных условиях, выражается в цифре 0,6, т. е. некоторые дети не запоминают ни одного слова, а другие—всего одно. Эта цифра повышается, когда мы переходим к детям 4—5 лет; здесь мы имеем в среднем 1,5 слова; к 5—6 годам—два слова из пяти, а к 6—7 годам цифра эта ещё немного возрастает, выражаясь в средней величине 2—3. На рис. 1 это изменение показателей эффективности запоминания представлено в виде кривой.

Сравнивая полученные нами данные с данными исследования запоминания других авторов, мы не находим сколько-нибудь значительных между ними расхождений. Так, приводимые А. Н. Леонтьевым (7, стр. 92) данные исследования памяти на осмысленные слова у детей-дошкольников выражаются в следующих величинах: 1,6—у детей 4 лет, 2,2—у детей 5 лет и 3,0—у детей 6 лет. Несколько более высокие показатели у шестилетних объясняются, вероятно, тем, что число слов, которые давались для запоминания, было в этих опытах больше, чем в наших. В полученных нами данных, как и в данных других исследований, обращают на себя внимание парадоксально низкие показатели запоминания у детей младшего возраста. Нельзя представить себе, чтобы память у малышей на слова была такой низкой. Маленькие дети обладают, как известно, хорошей памятью, о чем свидетельствуют наши повседневные наблюдения и те систематические специальные наблюдения, которые проводились исследователями раннего детства. Эти наблюдения показывают, что маленькие дети часто через длительный промежуток времени очень точно воспроизводят слышанные ими слова, легко запоминают подробности обстановки, заучивают длинные стихотворения,

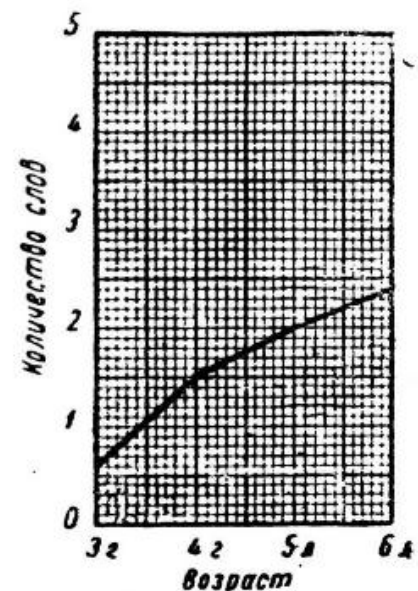


Рис. 1



даже не понимая иногда их содержания. Следовательно, существуют какие-то специальные обстоятельства, которые в условиях наших опытов приводят к столь низким показателям, несмотря на ясность поставленной перед ребёнком задачи и доступность запоминаемого материала.

Более пристальный анализ фактов позволяет понять, что лежит в основе этого парадоксального явления. Забегая несколько вперед, мы могли бы сказать, что крайне низкие показатели запоминания у детей 3—4 лет объясняются не тем, что у них вообще плохо развита память, а тем, что они не умеют намеренно, произвольно запоминать и припоминать. Иначе говоря, у них ещё не сформировались соответствующие целесообразные внутренние действия—действия произвольного запоминания и припоминания. Поэтому, когда перед ребёнком стоит задача запомнить и припомнить нечто, находящееся вне внутренней связи этой задачи с тем, что делает ребёнок, что в данный момент его окружает, и к чему он активно стремится, то он с этой задачей не справляется. Этим, повидимому, объясняется и различие по возрастам числа случаев ошибок при воспроизведении, выражающихся в том, что ребёнок включает в ответ слова, которые ему не были названы. Количество таких случаев относительно велико у детей 3 лет, их—11; потом наступает резкое падение, и у четырёхлеток уже встречается всего 6 случаев, а у пятилеток и шестилеток не встречается ни одного случая. Эти случаи показательны именно как симптомы произвольности памяти.

Подтверждение этого объяснения очень низкой эффективности запоминания у наших младших испытуемых мы находим у В. Штерна. Смысл выдвинутых им положений заключается в следующем. Поглощённый настоящим, ребёнок в первые годы жизни не исходит из сознательного намерения запомнить определённый материал для будущего. Такой же непреднамеренностью характеризуются и детские воспоминания, которые «появляются сами собою, без сознательного усилия ребёнка» [18, стр. 139]. Только позже ребёнок достигает той ступени, на которой он может усилием воли сам управлять своим запоминанием и припоминанием. В раннем детстве «обе эти функции воли встречаются только в виде следов», более же полного развития «участие воли в функциях памяти достигает только в школьном возрасте» [там же, стр. 140]. Впрочем, как мы увидим это из дальнейшего, последнее положение Штерна отнюдь не подтверждается нашим исследованием.

Более ясной становится картина в тех случаях, когда мы даём те же самые слова или слова, весьма близкие, равные им по психологической трудности их запоминания, но только в других условиях, т. е. когда мы не просто просим ребёнка запомнить то, что ему будем читать, а вносим эту задачу в содержательную для него деятельность, для чего мы и пользовались вышеописанной методикой игры в «детский сад» и «магазин».

Опытами с игрой были охвачены те же самые испытуемые в количестве 60 человек, с которыми проводились опыты и на запоминание слов в форме «занятия», т. е. в обычных лабораторных условиях.

В отношении протекания наших «игровых» экспериментов мы не можем не отметить той естественности и живости, с которой они обычно проходили. Как нам удалось выяснить, испытуемые дети нередко потом сами повторяли эту игру с другими детьми.

Полученные количественные результаты запоминания в игре мы приводим в табл. 2.

Таблица 2  
Результаты запоминания в условиях опыта-игры

Возраст испытуемых	Количество испытуемых	Количество воспроизведённых слов (в средних арифметических)
От 3 до 4 лет	15	1
От 4 до 5 "	15	3
От 5 до 6 "	15	3,2
От 6 до 7 "	15	3,8

Уже самый поверхностный взгляд на данные, приводимые в табл. 2, с полной отчётливостью обнаруживает значительно более быстрое увеличение показателей запоминания в зависимости от возраста испытуемых, чем при запоминании слов в опытах. Особенно ясно это видно на рис. 2, на котором изменение абсолютных показателей представлено графически.

В полученных нами данных обращает на себя внимание тот факт, что если малыши 3 лет запоминали правильно в среднем только одно слово и допускали большое число ошибок (6 случаев), то при переходе к четырёхлеткам мы имеем резкое повышение эффективности запоминания: они запоминали в среднем 3 слова из 5 и не делали никаких ошибок. Ещё более высокую степень запоминания мы наблюдаем у старших дошкольников.

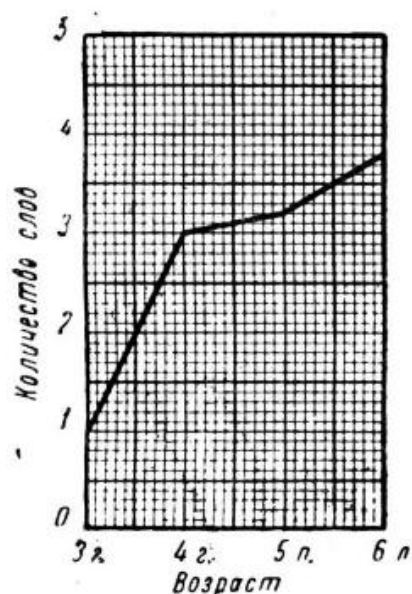


Рис. 2

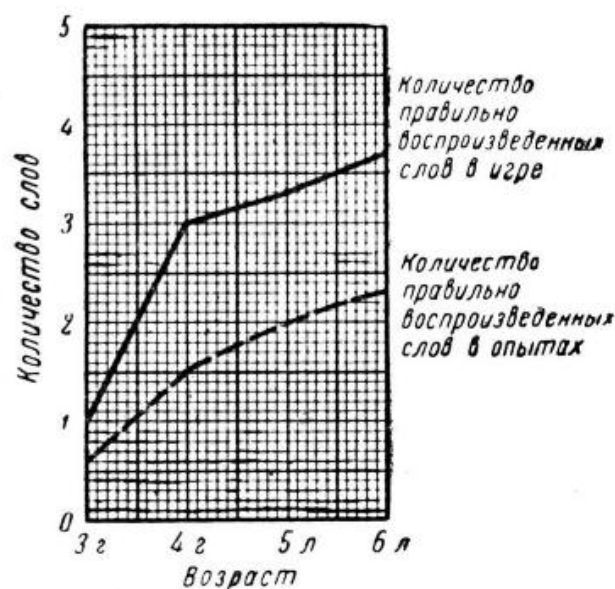


Рис. 3

Если мы сравним количественные данные запоминания, полученные в условиях опытов и в игре, то должны будем констатировать, что результаты запоминания во втором случае являются значительно более высокими, особенно у детей 4 лет, у которых они удваиваются. Эти сравнительные данные представлены в графической форме на рис. 3.

К рассмотрению этой двойной кривой мы ещё вернёмся ниже, а пока отметим только, что у детей 3 лет показатели эффективности запоминания и в игре также остаются весьма низкими и что они расходятся лишь в более старшем возрасте.

Случаен ли резкий сдвиг показателей запоминания в условиях игры по сравнению с показателями запоминания, полученными в условиях опытов? Это первый вопрос, который, естественно, здесь возникает.

Можно предположить, что более низкие показатели в опытах объясняются несколько необычной для ребёнка внешней ситуацией, в то время, как игровая ситуация является для ребёнка естественной. Это предположение, однако, ничем не подкрепляется. Дети, хорошо зная экспериментатора и весьма охотно «занимаясь» с ним, вели себя в опытах совершенно свободно и, конечно, меньше всего чувствовали себя испытуемыми. Для них эта ситуация была обычной ситуацией общения со взрослыми, с обычным мотивом выразить себя в этом общении, поддержать его и, значит, ответить возникающей в нём задаче. Действительная особенность этой ситуации состоит психологически в том, что предлагавшаяся детям задача запоминать слова внутренне не вытекает для них из самой этой ситуации и связана с ней лишь внешне, лишь поскольку она ставится взрослыми. С другой стороны, в игре сами по себе внешние условия являются, наоборот, как раз мало благоприятными для запоминания, так как они содержат в себе много отвлекающих моментов. Таким образом, объяснение факта различия эффективности запоминания в лабораторных опытах и в опытах-игре следует искать не в их внешних условиях, а в условиях внутренних—в содержании самой активности ребёнка. Это различие и обнаруживается при качественном анализе полученных данных.

## 2

Главная трудность, возникающая при анализе характера запоминания у наших испытуемых в условиях лабораторных опытов, заключается, прежде всего, в том, что лишь в очень редких случаях мы можем опираться в наших суждениях непосредственно на показания самих испытуемых, которые они дают в ответ на просьбу экспериментатора объяснить, как они запомнили слова. Невозможность у маленьких детей самонаблюдения в отношении внутренних действий и операций хорошо известна [12]. Действительно, обращаясь к протоколам опытов, мы убеждаемся в том, что дети младшего дошкольного возраста или вовсе не дают ответа на вопрос, как они запомнили, или отвечают на него стереотипной фразой: «Так, просто». С другой стороны, у испытуемых старших возрастов весь процесс оказывается, как мы впоследствии это увидим, уже настолько сложным, что всякое объяснение ребёнка приобретает, конечно, весьма условное значение.

Поэтому наш анализ должен был идти по пути объективного изучения поведения испытуемых и, прежде всего, их поведения в условиях игры, в которых оно имело внешнюю и хорошо развёрнутую форму.

Обратимся прежде к поведению наших младших испытуемых. Самая характерная черта их запоминания в игре состоит, с точки зрения интересующего нас вопроса, в том, что когда перед ребёнком возникает задача пойти в «магазин», то для него далеко не сразу выделяется также и цель запомнить поручение и припомнить его.

Это объясняется, как показывают опыты, тем, что самые маленькие дети, принимая на себя роль «покупателя», не принимают, однако, её



внутреннего содержания. Для них роль «покупателя» выступает лишь внешне—процессуальной своей стороной: бегать в «магазин», принести покупки и т. д. Внутреннее же содержание роли, включающее выполнение самого поручения, как бы не существует для них. Поэтому они очень часто убегали в «магазин», едва выслушав поручение, а иногда даже не дослушав его до конца. Приведём некоторые примеры.

#### Протокол № 11.

Испытуемый Валерик С. (3 г. 5 м.).

Дети оживлённо играют в «детский сад».

«Валерик,—говорит экспериментатор,—ты ведь у нас повар, что ты будешь сегодня ребятам готовить на обед?»

Валерик отвечает: «Не знаю».

«Как же так,—продолжает экспериментатор,—ребята вернутся с прогулки, а кушать нечего. (Валерик улыбается, вопросительно смотрит на экспериментатора.) «Вот тебе пропуск в магазин, сходи туда и купи...» (называет предметы).

Валерик, явно обрадованный таким предложением, тотчас поворачивает голову в сторону «магазина», берёт корзинку. «Хорошо»,—говорит он и, не дослушав последних слов экспериментатора, убегает.

В «магазине» Валерик с большим любопытством рассматривает разложенные «товары». На вопрос «заведующего магазином» (помощника экспериментатора): «А что тебе велели купить?»—Валерик кивком головы указывает на игрушки и тихо произносит: «Конфетку».

«А ещё что?»—спрашивает «заведующий».

Валерик начинает беспокойно оглядываться по сторонам, хмурится. Затем задерживает свой взгляд на играющих детях.

«Можно, я буду продавцом?»—смущенно говорит Валерик. Получив отказ, Валерик возвращается в «детский сад» всё же не желает.

#### Протокол № 4.

Испытуемый Женя К. (3 г. 3 м.) во время игры не отходит от экспериментатора, настойчиво спрашивая: «А можно, я пойду в магазин? Я хочу купить мороженое». Наконец, экспериментатор даёт ему поручение. Женя вертится, нетерпеливо теребит за руку экспериментатора, слушает плохо, вся его поза выражает стремление скорей бежать. В «магазине», подавая пропуск «заведующему» Женя просит продать ему «мороженое» и больше ничего.

«А ты ничего не забыл?»—обращается к Жене «заведующий».

Женя молчит. Кто-то из играющих детей начинает ему подсказывать: мишку, пряники... Женя повторяет подсказанное. Наполнив корзинку игрушками, он, довольный, направляется обратно в «детский сад».

#### Протокол № 8.

Испытуемая Люба М. (3 г. 10 м.).

Играя, занялась в роли «воспитательницы» укладыванием кукол спать.

«Лисбочка,—говорит экспериментатор,—когда дети уснут, ты поможешь нам в хозяйстве, сходишь в магазин».

Люба тотчас вскакивает и подбегает к экспериментатору со словами: «А что купить?» Слушает поручение молча, утвердительно кивает головой. В «магазине» она говорит с некоторым замешательством: «А мне вот что... дайте вот что...»,—лепечет она, показывая пальчиком на тарелочку с помидорами.

«Что?»—спрашивает её «заведующий».

«Ягодки и шоколадку»,—произносит неуверенно Люба.

В это время она с интересом наблюдает за «кассиршей». «Можно, я буду здесь играть?»—спрашивает она, но «заведующий» напоминает Любе о том, что её ждут в «детском саду» с «покупками» и что, поэтому она должна вернуться туда.

Приведённые протоколы опытов свидетельствуют о том, что когда ребёнок 3 лет принимает задачу—пойти с поручением в «магазин», то из этого ещё не следует, что перед ним возникает так же и более дифференцированная цель—запомнить поручение с тем, чтобы затем правильно его передать. Память ребёнка ещё не функционирует, говоря словами одного психолога, по принципу «обратного билета»: ребёнок, выслушав, не имеет в виду необходимости вернуться к выслушан-

ному. Запоминание не становится у него специально-направленным процессом, оно не становится внутренним действием.

Спрашивается, почему же у трёхлеток не дифференцируется цель запомнить, хотя в игре эта цель прямо ставится перед ребёнком? Это можно объяснить тем, что малыши видят свою игровую роль, как мы убедились, не в передаче поручения, а в том, чтобы бегать в «магазин», приносить «покупки» и т. д. Так принятая игровая роль не несёт в себе мотива, который способен сообщить смысл запоминанию, привести к выяснению и осознанию соответствующей цели. Она остаётся внешне поставленной, понятой, но не принятой ребёнком внутренне. Поэтому, несмотря на всё отличие ситуации запоминания в опытах-занятиях и в игре, для детей этого возраста они психологически сходны между собой. В обоих случаях цель запомнить, припомнить соотносена с мотивом (в одном случае с одним мотивом, в другом—с совсем другим) лишь внешним для ребёнка образом. Он находит её не сам, активно, а она вводится в форме задачи взрослым. Для формирования же нового типа действий необходимо, чтобы ребёнок мог именно сам осмыслить их цель. С необходимостью такого самостоятельного открытия смысла мы встречаемся и в других генетических исследованиях. В дальнейшем мы ещё вернёмся к этому положению.

Поведение в опытах с игровым поручением, отличное от только что описанного, мы находим у более старших наших испытуемых.

Обращаясь к протоколам опытов с детьми четырёх лет, мы не в состоянии, на первый взгляд, найти в них объяснение тому резкому увеличению эффективности, которым характеризуется их запоминание. Объяснения, которые они дают, наконец, самый процесс «принятия» и «передачи» поручения—всё это ещё очень напоминает поведение детей 3 лет. Однако, присматриваясь более внимательно к их поведению, мы можем открыть некоторые особенности, которые, как правило, не встречаются у испытуемых более раннего возраста.

В игре эти дети принимали также и внутреннее содержание роли—они были озабочены тем, чтобы действительно запомнить и выполнить поручение, хотя у большинства из них действие запоминания первоначально также ещё не вычленилось. Поэтому они уже иначе, чем малыши, выслушивали поручение, но не обнаруживали никакой специальной активности для того, чтобы его запомнить. Передавая же поручение, они не делали никаких попыток припомнить забытое. Приведём выдержки из протоколов игры с детьми этого возраста.

#### Протокол № 17.

Испытуемый Игорь К. (4 г. 7 м.) собирается с «детьми» на прогулку.

«Игорёк, ты может быть сначала сходишь в магазин?»—обращается к нему экспериментатор.

Игорь перестает возиться с куклами. Выслушивает поручение спокойно, с деловым видом, внимательно смотря на экспериментатора, затем тотчас убегает, даже позабыв взять с собой корзинку. «Дайте мне лапшу, мячик, масло и больше ничего,—быстро присизносит Игорь, подавая пропуск «заведующей»,—да скорее, а то дети хотят есть»,—добавляет он.

Уже в этом случае отчётливо видно, что ребёнок входит в игровую роль иначе, чем дети 3 лет. Он не просто идёт в «магазин», он идёт туда, чтобы выполнить поручение, чтобы купить и принести в «детский сад» покупки («а то дети хотят есть»). Он действует в развёрнутой воображаемой ситуации, при определённых воображаемых обстоятельствах. Поэтому, покупая «понарошку», он выслушивает поручение, «как

на самом деле». Но спешит он выполнить не поручение (вспомним, что самые маленькие дети часто даже не дослушивают его), а спешит прийти скорее до «магазина» и скорее назвать требуемое. Последнее, отнюдь, не составляет в этом возрасте исключения: многие дети обнаруживают стремление скорее «донести» поручение, не дать прерваться этому акту.

Поэтому, если симптомами того типа поведения, которое мы находим у самых младших наших испытуемых, являются случаи недослушивания поручения, то для описываемого поведения характерен другой симптом: при попытке остановить испытуемого и заговорить с ним в то время, когда он бежит с поручением, он часто не останавливается и старается не отвечать на вопросы. Так, например, когда мы ввели в игру должность «швейцара», на обязанности которого лежала проверка «пропусков» в «магазин», наши «покупатели» этого возраста старались, как правило, проскользнуть мимо него.

Приведём ещё несколько примеров поведения в опытах с игровым поручением, принадлежащих к тому же общему типу.

#### Протокол № 19.

Испытуемый Алик И. (4 г. 3 м.), выслушивая поручение, после каждого слова усиленно кивает головой и говорит: «Угу». Припоминает правильно два слова и на вопрос: «Что ему ещё поручено купить?»—спокойно отвечает: «Больше ничего не надо, у нас всё есть».

#### Протокол № 20.

Испытуемый Саша С. (4 г. 10 м.). Выслушивает поручение внимательно и очень серьёзно. «Мяса не надо»,—делает он замечание по поводу прослушанного. В «магазине» припоминает три из названных ему предмета, а на вопрос: «Что он должен ещё купить?» кричит в сторону «заведующей» детским садом: «К. А., больше ничего?»

Таким образом, и эти испытуемые тоже внимательно выслушивают экспериментатора, тоже стараются «купить» именно порученное; их поведение в «магазине» тоже подчинено поручению. Иначе говоря, у них выделяется цель передать поручение, которая и осмысливается для них соответствующим игровым мотивом. Значит ли это, однако, что у них выделяется также и специальная цель—запомнить и что у них дифференцируются специальные действия запоминания и припоминания? Мы не имеем никаких оснований для такого предположения. Наоборот, сравнивая поведение в опытах большинства детей этого возраста с поведением детей 5—6 лет, мы видим, что это не так. Только у некоторых четырёхлеток нам удалось наблюдать выделение специальных мнемических целей, о чем всегда можно судить на основании их поведения, в котором соответственно выделяются и специально направленные на эту цель действия. Укажем те случаи активных попыток запоминания, которые мы наблюдали у детей 4 лет.

Так, Тима С. (4 г. 9 м.) не только выслушивает экспериментатора, но и повторяет за ним слова, а некоторые из них просит повторить. При передаче поручения испытуемый называет правильно три слова и после безуспешной попытки вспомнить («вот, что ещё... вот, что...»), заявляет: «Все, остальное забыл» (Протокол № 28).

Другой испытуемый Коля К. (4 г. 6 м.), выслушивая поручение, после каждого слова кивает головой; при передаче же поручения, назвав правильно два слова, он, покачав отрицательно головой, просит разрешения вернуться в «детский сад» спросить, что ещё купить (Протокол № 26).



Наконец, еще один испытуемый Боря И. (4 г. 10 м.) при выслушивании поручения громко повторяет вслед за экспериментатором каждое слово, т. е. уже применяет определённый приём для запоминания (Протокол № 21).

В приведённых случаях наличие цели запомнить, припомнить несомненно: на это совершенно ясно указывает поведение наших испытуемых. Однако подобные случаи в этом возрасте составляют исключение. Они становятся правилом лишь у детей в возрасте 5 и 6 лет.

Действительно, все наши старшие испытуемые не только выслушивали поручение, но и пытались активно запомнить его. Иногда это выражалось в том, что, выслушивая экспериментатора, они шевелили губами, повторяя слова про себя. Передавая поручение, эти дети не просто «выпаливали» его, но старались вспомнить позабытое. Активный характер протекающих у них мнемических процессов ясно виден по протоколам наших опытов.

#### Протокол № 31.

Испытуемая Алочка А. (5 л. 2 м.), усердно занятая приготовлением обеда, несколько раз напоминает экспериментатору о том, что надо купить соль. Когда до неё дошла очередь идти в магазин, она с озадаченным выражением лица спрашивает: «З. М., а что купить? Соль?» Экспериментатор объявляет ей, что этого недостаточно и перечисляет ещё четыре предмета, которые нужно купить. Алочка слушает внимательно и кивает головой. Взяв корзинку, «пропуск», «деньги», уходит, но быстро возвращается обратно. «З. М., нужно купить молоко, соль, а ещё что?—спрашивает она.—я забыла». Экспериментатор снова повторяет поручение. На этот раз Алочка шепотом произносит вслед за экспериментатором каждое слово и, сказав уверенно: «Теперь я знаю, что, я всё запомнила», уходит. В «магазине» она с серьёзным видом обращается к «заведующему» и с небольшими паузами припоминает правильно четыре предмета. «Ещё что-то надо купить, только я забыла что»,—говорит она.

Испытуемый Сережа П. (5 л. 4 м.) выслушивает поручение внимательно, шепотом повторяет за экспериментатором каждое слово. Припоминает четыре слова, пятое вспомнить не может. Смущённо смотрит на экспериментатора. Ещё раз повторяет те же самые слова. «Ещё что-то надо купить,—говорит он,—только я забыл что» (Протокол № 43).

Испытуемый Слава М. (5 л. 6 м.) выслушивает поручение молча, напряжённо смотрит на экспериментатора и после небольшой паузы обращается к нему с просьбой повторить ему поручение ещё раз. Припоминает не сразу, хмурит брови, пожимает плечами: «Сейчас скажу, сейчас... подождите...» (Протокол № 7).

Испытуемый Дима Ф. (6 л. 6 м.), выслушивая поручение, беззвучно шевелит губами, затем, как бы мысленно повторяет его. Припоминает быстро три слова... пауза... щурит глаза, говорит тоном беспокойства: «Ой, что же, что же ещё? Нет, я не могу вспомнить, что ещё купить...» (Протокол № 47).

Эти примеры с полной очевидностью показывают, что у испытуемых среднего и старшего дошкольного возраста запоминание, как и припоминание, зависит не от случайных ситуативных моментов, но определяется наличием специального намерения, специальной цели и характеризуется теми способами, которые применяют испытуемые для достижения этой цели.

Наличие в поведении детей специального содержания, специальных процессов, подчинённых цели запомнить и припомнить поручение, является здесь главным симптомом. Вместе с тем, дальнейшее развитие памяти выражается именно в развитии этого содержания, т. е. в развитии способов запоминания и припоминания — в развитии операции произвольной памяти.

По материалам нашего исследования мы имеем возможность выделить и описать лишь некоторые из этих способов или операций.

Рассмотрим раньше развитие операций запоминания.

Самый простой способ запоминания, который существует у детей 5—6 лет, на который мы уже указывали, это—простое повторение поручения вслед за экспериментатором. Этот способ легко осознаётся и самими испытуемыми, которые нередко указывают на него, отвечая на вопрос о том, как им удалось запомнить порученное. Так например, испытуемый Д и м а С. (5 л. 7 м.) даёт такой ответ: «Я повторил слова шопотом» (Протокол № 57).

Другой испытуемый отвечает на этот вопрос так: «Я повторил про себя, вот и запомнил» (Протокол № 67).

Повторение, с помощью которого осуществляется запоминание, принимает как бы двойную форму. Прежде всего — те случаи, когда ребёнок повторяет «вслух» или беззвучно («про себя») поручение вслед за экспериментатором. Это самый ранний приём. Повторение здесь просто сопровождает процесс «принятия» поручения; его функция как бы лишь усиливает фиксацию произнесённых экспериментатором слов.

В дальнейшем повторение приобретает уже новую форму и функцию. Ребёнок повторяет поручение не в процессе выслушивания его, а после того, как оно выслушано. Объективно функция такого повторения состоит в воспроизводящем повторении. Иногда оно приобретает очень ясно выраженную внешнюю форму. Например, испытуемый А л и к К. (5 л. 8 м.) выслушивает поручение до конца и быстро направляется в «магазин», однако, с полпути возвращается обратно. «Я запомнил только репку, а что ещё купить?»,—обращается он к экспериментатору (Протокол № 38). Значит, ребёнок на пути к «магазину» пробовал повторить поручение.

Уже в среднем дошкольном возрасте иногда наблюдаются случаи, когда испытуемый внимательно выслушивает поручение, но не «проговаривает» его вслух или беззвучно. Например, у одной из наших испытуемых В е р ы Д. (5 л. 3 м.), внимательно слушавшей поручение, мы не могли заметить никаких внешних признаков того, чтобы она повторяла поручение, однако, когда по окончании опыта мы спросили её, как она запоминала, то получили от неё такой ответ: «Я повторяла про себя» (Протокол № 88). Повидимому, повторение в этих случаях имеет подлинно внутреннюю форму, форму мысленного повторения. В некоторых случаях повторение имеет как бы двойную форму: и вслух, шопотом, или беззвучно шевеля губами, и мысленно, во внутренней речи.

Переход к мысленному повторению имеет существенное значение. Превращая операцию запоминания в процесс внутренний, переход этот делает возможным дальнейшее его развитие, дальнейшую его интеллектуализацию.

Новый тип операции запоминания оформляется к концу дошкольного возраста. Впервые мы наблюдаем его у детей 6—7 лет. Этот тип операций характеризуется попытками образовать мысленные логические связи между запоминаемыми словами. О наличии таких связей прежде всего говорит самый характер воспроизведения. Ребёнок изменяет при воспроизведении порядок названных ему предметов, объединяя их по значению; прежде ясно выступавший «фактор края» теряет свою силу. Об этом же свидетельствуют и неточные воспроизведения, с которыми мы встречаемся у наших более старших испытуемых. Чаще всего—это слова, весьма близкие по значению с заменёнными. Например, испытуемый В о в а В. (6 л. 6 м.) заменяет слово л а п ш а словом м а к а р о н ы (Протокол № 35). Испытуемый С л а в а Ш.

(5 л. 9 м.) заменяет слово колбаса словом мясо (Протокол № 41). Испытуемая Нина М. (6 л. 9 м.) вместо тапочек называет туфли (Протокол № 28).

Некоторые признаки указывают также на то, что образование мысленных связей при запоминании является у этих испытуемых уже ориентированным на ситуацию воспроизведения. Об этом мы будем специально говорить ниже.

Качественный анализ поведения детей при запоминании в условиях эксперимента-игры, конечно, не даёт исчерпывающей характеристики того, как протекает у них этот процесс. Всё же, опираясь на вышеприведённые данные, мы можем совершенно отчётливо выделить главные типы «поведения запоминания», наблюдавшиеся нами. Они образуют следующий ряд (табл. 3).

Таблица 3

**Типы поведения детей при запоминании игрового поручения**  
(60 испытуемых)

Тип поведения	Отношение к поручению	Характеристика запоминания	Главные признаки поведения данного типа
Первый	Принимает роль „покупателя“, но не принимает задачи выполнить поручение по содержанию	Не выслушивает поручения до конца; передавая поручение, не делает попыток воспроизвести его содержание	Цель — запомнить содержание поручения не вычленяется
Второй	Принимает задачу выполнить поручение по содержанию	Внимательно выслушивает содержание поручения; стремится скорее передать его	Вычленяется цель — запомнить (наличие „мнемической цели“)
Третий	То же	Повторяет поручение во время или после выслушивания, вслух или про себя, просит повторить или напомнить порученное	Применяются те или иные способы запоминания (наличие „мнемических операций“ внешних или внутренних)

Как мы уже видели, эти различные типы поведения, вместе с тем, образуют и основные генетические ступени, весьма ясно связанные с возрастом испытуемых. Их распределение по возрастам мы и приводим в табл. 4.

Таблица 4

**Типы поведения при запоминании игрового поручения по возрастам**  
(60 испытуемых)

Типы поведения	Распределение случаев по возрасту испытуемых			
	От 3 до 4 лет	От 4 до 5 лет	От 5 до 6 лет	От 6 до 7 лет
Первый . . . . .	12	—	—	—
Второй . . . . .	3	15	7	5
Третий . . . . .	—	—	8	10



Рассматривая то, как дети вели себя при запоминании поручения, мы, естественно, отмечаем и характер воспроизведения ими этого поручения. Поэтому, переходя к вопросу об основных типах поведения детей при воспроизведении игрового поручения, мы можем ограничиться ссылками на уже описанные факты.

Первоначально задача припомнить, что именно нужно купить в «магазине» вообще не выступает перед испытуемыми. Придя в «магазин», они считают свою роль «посланного» выполненной и готовы заняться чем-нибудь другим, например, участвовать в игре в самом «магазине». Даже на прямой вопрос помощника экспериментатора, выполняющего роль «заведующего магазином», о том, что поручено купить, дети младшего возраста перечисляют те предметы, которые они видят, что им подсказывают или даже выражают готовность взять всё, что угодно («что дашь, то и возьму»,—замечает, например, испытуемая В. А. В., 3 г. 2 м.).

У испытуемых немного старше существует уже, как правило, известное отношение к задаче. Приходя в «магазин», они прежде всего передают поручение; часто это имеет своеобразную форму поспешного «выпаливания» поручения: ребёнок быстро произносит несколько слов, причём на дополнительные вопросы о том, что ещё он должен купить, не делает попыток припоминания, а ограничивается констатацией, что он не знает этого или что ему больше ничего не нужно («всё», «больше ничего» и т. п.).

Только с шестилетнего возраста у большинства детей припоминание приобретает характер развёрнутого процесса: они стараются припомнить забытое. Способы припоминания, к которым прибегает при этом ребёнок, не всегда видны достаточно отчётливо. Всё же некоторые из этих способов могут быть выделены.

Часто это—внешний приём, который заключается в том, что ребёнок громко повторяет уже названные им предметы, иногда несколько раз, стараясь вызвать этим продолжение ряда слов как бы по «инерции». Иногда такое повторение делается шопотом, или беззвучно, только шевеля губами. В других случаях, дети также отправляются от того, что им уже удалось вспомнить, но не путём, так сказать, механического продолжения ряда, а повторяя только одно какое-нибудь слово, делая его, таким образом, опорным для припоминания других, позабытых. Наконец, специально следует отметить те характерные лишь для старших испытуемых случаи, когда ребёнок припоминает позабытое с большими паузами, во время которых он старается не смотреть на окружающее, т. е. отводит глаза в сторону, потупляет взор, прищуривается. Мы склонны видеть в этом симптомы некоторого внутреннего поиска, может быть, мысленного возвращения к ситуации запоминания. Последнее, конечно, остаётся только предположением, так как прямое самонаблюдение в отношении этого мысленного процесса, обращённого к прошлому, как известно, очень трудно и его невозможно требовать от детей-дошкольников.

Итак, если попытаться свести основные типы поведения детей при воспроизведении ими игрового поручения по такой же схеме, какой мы пользовались для выделения типов поведения при запоминании, то получим следующую схему (табл. 5, стр. 68).

Распределение описанных типов поведения испытуемых при воспроизведении ими игрового поручения по возрастным группам даёт картину, почти точно повторяющую собой такое же распределение типов

Таблица 5

**Типы поведения детей при воспроизведении игрового поручения**  
(60 испытуемых)

Типы припоминания	Отношение к задаче передать поручение	Характеристика воспроизведения	Глазные признаки поведения данного типа
Первый	Задача передать содержание поручения вовсе не стоит перед испытуемым	Цель—припомнить содержание поручения не возникает	Вместо воспроизведения поручения называет предметы, которые видит или которые ему подсказывают другие
Второй	Старается передать поручение	Возникает цель припомнить содержание поручения	Ограничивается воспроизведением сразу, не делает активных попыток припомнить забытое
Третий	То же	Применяются те или другие способы припоминания (внешние или внутренние операции припоминания)	Наличие активных попыток припомнить забытое

поведения при запоминании (табл. 3). Это, разумеется, не является сколько-нибудь неожиданным. Наоборот, связь, существующая между обоими этими процессами памяти, может привести к мысли, что между ними существует полное соответствие. Такого, во всяком случае, то предположение, которое, повидимому, лежит в основе обычного употребления понятия произвольной памяти, одновременно относящее его и к процессу запоминания и к процессу припоминания.

Таблица 6

**Типы поведения при воспроизведении игрового поручения по возрастам**  
(60 испытуемых)

Типы воспроизведения	Распределение случаев по возрасту испытуемых			
	От 3 до 4 лет	От 4 до 5 лет	От 5 до 6 лет	От 6 до 7 лет
Первый . . . . .	12	—	—	—
Второй . . . . .	3	13	3	1
Третий . . . . .	—	2	12	14

Более внимательное рассмотрение обеих таблиц показывает, однако, что имеется совпадение лишь общей картины распределения по возрастам типов поведения при запоминании и воспроизведении, но отнюдь не их тождество. Это и даёт нам возможность поставить вопрос о соотношении их в развитии.

Сравнивая между собой данные, приведённые в таблицах 4 и 6, мы видим, что дети раньше достигают более высоких типов припоминания. Дети 4—5 лет не дают ни одного случая запоминания треть-

ого типа, но уже дают единичные случаи припоминания этого типа. Иначе говоря, среди испытуемых указанного возраста мы находим таких, у которых воспроизведение поручения протекает уже как целенаправленный развёрнутый процесс в то время, как запоминание у них не имеет ещё этой формы. По типу запоминания дети 5—6 лет делятся, примерно поровну между вторым и третьим, в припоминании же большинство из них (12 чел. из 15) обнаруживают третий тип поведения. То же самое у детей 6—7 лет.

Ещё яснее это соотношение выступает в том случае, если, отбросив уровень первого типа запоминания и припоминания, который характеризует, в сущности, отрицательные случаи, мы возьмём распределение всех наших испытуемых в зависимости от типа воспроизведения по типам запоминания. Тогда перед нами следующая картина (табл. 7).

Таблица 7

Распределение испытуемых по типам запоминания в зависимости от типа воспроизведения

Характеристика испытуемых	Общее число испытуемых	Из них обнаруживают в запоминании поведение	
		третьего типа	второго типа
Испытуемые, обнаруживающие в воспроизведении поведение третьего типа . . . . .	28	18	10
Испытуемые, обнаруживающие в воспроизведении поведение второго типа . . . . .	20	—	20

Как видно из табл. 7, среди испытуемых, стоящих в воспроизведении на уровне высшего, третьего типа, около 30% в отношении запоминания находятся на более низком уровне; вместе с тем, испытуемые, дающие в воспроизведении второй уровень, в запоминании никогда не обнаруживают более высокого уровня. Это соотношение можно объяснить следующим образом.

Когда перед ребёнком ещё вообще не вычленилась цель запомнить, припомнить содержание поручения, когда он ещё не принимает того содержания игровой роли, которое ставит перед ним эту цель, то, естественно, и запоминание, и воспроизведение поручения одинаково остаются у него непреднамеренными, произвольными. Никакой дифференциации в этом отношении, по нашим данным, мы и не обнаруживаем: все испытуемые, стоящие при запоминании на уровне поведения первого типа, обнаруживают его и при воспроизведении, и наоборот.

Иначе обстоит дело в дальнейшем. Если испытуемый ставит перед собой цель запомнить содержание поручения, то, прежде всего, именно с намерением припомнить. Выслушивая поручение, он ещё не отвечает на эту возникшую перед ним цель какой-либо специальной активностью; только в ситуации воспроизведения он объективно оказывается перед требованием сделать что-то для реализации своего намерения, т. е. для достижения цели припомнить. Возникает сознание того, что нечто позабыто, что нужно каким-нибудь образом найти забытое. В отдельных случаях дети пробуют при этом обратиться даже не к себе, не к своей памяти, а к другому человеку. Например, испытуемый Ю р а С. (6 л. 9 м.) после неудачной попытки вспомнить просит помощника



экспериментатора, указывая на свой «пропуск»: «Прочтите, а то я забыл» (Протокол № 58). Другая испытуемая Тамара К. (6 л. 3 м.), вспомнив в «магазине» только два слова, хочет вернуться обратно в «детский сад», чтобы узнать, что ещё нужно купить (Протокол № 48). В этих случаях цель припомнить ясно выделена; возникает и необходимость действия, соответствующего этой цели; только нет ещё специфического действия—действия припоминания, которое замещено другими действиями: спросить у самой «заведующей магазином» или вернуться за забытым в «детский сад». Ещё один только шаг — и мы видим ребёнка, действующего в ситуации воспроизведения уже самостоятельно, обращающегося теперь к себе, к своей памяти и находящего тот или иной способ воспроизвести забытое.

Другое дело — появление действий запоминания. Они формируются не под непосредственным влиянием самой ситуации запоминания, так как объективно в ней прямо не содержится этой необходимости, а лишь под влиянием опыта активного припоминания. В некоторых случаях это выступает очень ясно. Когда, например, помощник экспериментатора спросил одного из испытуемых (Алик Я., 5 л. 1 м.), почему же он забыл, что ему было поручено купить, то он отвечал так: «Я плохо слушал... Можно мне снова пойти спросить?» Поэтому так нередки случаи, когда у детей, уже делающих активные попытки припоминания (третий тип поведения по нашей схеме), ещё нет никаких активных операций запоминания, хотя цель запомнить уже сознаётся ими (второй тип поведения по нашей схеме).

Конечно, обсуждая эти данные, нужно иметь в виду, что они получены в опытах, не раскрывающих ещё самую динамику развития, а дающих лишь его срез, что и сообщает этим нашим выводам гипотетический характер.

### 3

Мы начали сравнительный анализ памяти детей в условиях игры и лабораторных опытов с сопоставления количественных данных. Чтобы понять, что скрывается за этими данными, мы проследили, как ведут себя испытуемые при запоминании и воспроизведении слов в игре. Это привело нас к вопросу о соотношении в формировании произвольного запоминания и припоминания. Теперь мы снова вернёмся к исходной задаче и сопоставим данные качественного анализа материалов, полученных в игре, с такими же данными, полученными в опытах.

Судить о характере процессов запоминания и воспроизведения у детей дошкольного возраста в условиях обычного лабораторного опыта трудно. Всё же внимательное рассмотрение протоколов позволяет выделить и в этих условиях наиболее общие черты, характерные для разных возрастов.

Во-первых, в этих опытах у некоторых самых маленьких наших испытуемых мы наблюдали такое поведение, с каким в игре ни разу не сталкивались. Это—случаи, когда дети вообще не принимают задания. Их поведение строится как бы независимо от той задачи, которую ставит перед ними экспериментатор.

Так, например, испытуемый Слава Л. (3 г. 3 м.), когда ему читают слова, смотрит по сторонам. В ответ на просьбу экспериментатора сказать, какие он слышал слова, молчит, потом недоумевающе спрашивает: «А где они?» (Протокол № 63).

Другой испытуемый Витя Г. (3 г.), слушая слова, то и дело оглядывается на дверь, болтает ногами. На вопросы экспериментатора не

отвечает, а после некоторой паузы рассказывает: «У нас кошка есть... только дома...» (Протокол № 56).

Эти отрицательные случаи и запоминания и воспроизведения не могут быть отнесены даже к описанному нами выше первому типу поведения.

Другие младшие испытуемые также не вычленяют специальной цели запомнить. Можно сказать, они понимают, что от них требуется, хотя задача и у них фактически всё же остаётся не принятой. Они слушают экспериментатора, но при этом явно не выделяют цели запомнить слова с тем, чтобы потом их припомнить. Поэтому на просьбу экспериментатора сказать, какие были названы им слова, они быстро называют 1—2 слова, не делая больше никаких попыток припомнить. Это—наиболее частые случаи для детей в возрасте 3—4 лет; они точно соответствуют тому поведению при запоминании игрового поручения, которое было описано, как поведение первого, простейшего типа.

Мнемические цели у детей впервые начинают вычленяться в опытах в возрасте 4—5 лет. Об этом свидетельствуют то внимание, с которым они слушают экспериментатора, и осознание неудачи воспроизведения. Приведём пример. Испытуемая Т а н я С. (4 г. 7 м.), слушает внимательно и очень серьёзно. Кивает головой. На просьбу экспериментатора воспроизвести слова отвечает: «Я не знаю». Выражение лица озадаченное. Несколько раз повторяет: «Я не знаю». И только, когда ей было предложено вернуться в группу, Таня тихо произносит: «Мышка и лопатка... я не знаю потом...» (Протокол № 14).

Резко отличается от поведения в опытах младших дошкольников поведение испытуемых 5—6 и 6—7 лет.

Запоминание и припоминание у этих испытуемых управляется наличием специальной цели и характеризуется особыми способами, которые испытуемые применяют для достижения этой цели. Например, выслушивая экспериментатора, дети шевелят губами, повторяя слова про себя, при воспроизведении слов стараются вспомнить позабытое. Об этом активном характере процессов запоминания и припоминания отчётливо свидетельствуют записи в наших протоколах.

Так, испытуемый М и ш а С. (6 л. 2 м.) внимательно выслушивает, нахмурив брови. Беззвучно шевелит губами. Последние слова повторяет шопотом вслед за экспериментатором. На вопрос экспериментатора отвечает не сразу: «Подождите... Я вспомню». Прищуривает глаза. Наконец, уверенно называет три слова. «Что же ещё?»—Задумался. Повторяет сказанное несколько раз. «Всё, больше я не могу вспомнить» (Протокол № 51).

Испытуемый Т о л я (6 л. 9 м.) слушает экспериментатора, сосредоточенно смотрит на него. Повторяет шопотом каждое слово. Затем медленно произносит: «Молоток... потом ещё шапка, нож». Пауза. Повторяет сказанное ещё раз. «Как же ещё... вот... забыл»,—с огорчением заявляет Толя. «А вы мне скажите ещё, теперь я запомню...» (Протокол № 69).

Руководствуясь теми же признаками, что и при классификации поведения в опытах с запоминанием игрового поручения, мы относим случаи такого поведения к третьему типу, характеризующемуся наличием тех или иных мнемических операций для осуществления цели запомнить, припомнить.

Количественное распределение испытуемых по описанным типам запоминания в лабораторных опытах в зависимости от возраста приведено в таблицах 8 и 9.

Таблица 8

**Распределение детей различного возраста по типам запоминания  
в лабораторных опытах**

Типы запоминания	В о з р а с т и с п ы т у е м ы х			
	От 3 до 4 лет	От 4 до 5 лет	От 5 до 6 лет	От 6 до 7 лет
Первый . . . . .	12	2	—	—
Второй . . . . .	—	13	8	4
Третий . . . . .	—	—	7	11

Таблица 9

**Распределение детей различного возраста по типам воспроизведения  
в лабораторных опытах**

Типы воспроизведения	В о з р а с т и с п ы т у е м ы х			
	От 3 до 4 лет	От 4 до 5 лет	От 5 до 6 лет	От 6 до 7 лет
Первый . . . . .	12	4	—	—
Второй . . . . .	—	11	7	3
Третий . . . . .	—	—	8	12

Сопоставляя между собой эти таблицы, мы прежде всего должны отметить, что и в лабораторных опытах сохраняется то же соотношение между запоминанием и воспроизведением, как и в опытах-игре: относительно большее число высоких типов поведения даёт воспроизведение. Главное же заключается в общем снижении типа поведения в младших возрастах по сравнению с тем, что дали опыты с запоминанием игрового поручения. Так, по воспроизведению мы имеем следующие цифры.

В опытах-игре у трёхлеток — 3 случая, относящихся уже ко второму типу (см. табл. 7 на стр. 69), в лабораторных опытах — ни одного случая (см. табл. 9), зато 3 случая полного выпадения из опыта. У детей четырёх лет, в опытах-игре — 13 случаев поведения второго типа (табл. 6 на стр. 68) и 2 случая высшего, третьего типа (там же), а в лабораторных опытах — 11 случаев второго типа (табл. 9), ни одного случая поведения третьего типа (там же), зато четверо испытуемых остаются на уровне первого типа (там же). Дети 5 лет в игре дают 12 случаев поведения третьего типа (табл. 6), а в лабораторных опытах только 8 (табл. 9). У шести испытуемых случаи поведения третьего типа выражены в цифрах 14 и 12 (табл. 6 и 9).

Те же соотношения сохраняются и в поведении испытуемых при запоминании с той лишь разницей, что у самых старших испытуемых различие не только полностью сглаживается, но они даже дают в лабораторных опытах несколько большее число случаев поведения высшего типа (таблицы 4 и 8).

Таким образом, вырисовывается совершенно отчетливая картина. В раннем дошкольном возрасте — у трёхлетних и четырёхлетних детей — мы имеем значительное различие в том общем уровне процессов па-



мяти, который они обнаруживают в игре и в опытах лабораторного типа. Оказывается, что выделение в сознании ребёнка цели запомнить, припомнить и превращение у него процессов памяти в целенаправленные процессы, т. е. в особого рода действия происходит легче в игре, чем в опытах, т. е. в ситуации такого общения, когда задача запомнить ставится перед ребёнком как бы извне, а не вытекает из содержания его деятельности. Этим, очевидно, и объясняется различная эффективность запоминания в опытах и в игре, которую мы констатировали выше (см. таблицы 1 и 2 на стр. 57 и 59 и рис. 3).

Итак, из данных первой серии нашего исследования мы можем сделать следующие выводы.

Прежде всего необходимо ещё раз подчеркнуть основное положение, к которому мы были приведены исследованием, а именно, что произвольная память формируется у детей в период дошкольного возраста, причём переломный момент наступает в возрасте от 4 до 5 лет.

Во-вторых, сравнительный анализ эффективности запоминания и типов поведения в опытах и в игре позволяет думать, что изменение у детей характера процессов памяти, превращение этих процессов в процессы целенаправленные (т. е. в своеобразные действия), ближайшим образом зависит от мотивации данной деятельности в целом. Иначе говоря, первоначальное осознание цели запомнить, припомнить наступает быстрее в том случае, когда смысл этой цели для ребёнка прямо вытекает из внутреннего мотива, побуждающего его деятельность, как это мы имели в условиях игровой роли, а не лежит в более сложных и не прямых отношениях этой цели к мотиву, как это отмечено в случае запоминания в опытах лабораторного типа.

Последнее положение пока является, однако, только предварительным и к его обсуждению мы ещё возвратимся, в связи с рассмотрением материалов второй серии нашего исследования.

### III. Динамика запоминания в опытах и в игре

#### 1

Вторая серия нашего исследования имела двойную задачу. Во-первых, проследить динамику произвольного запоминания и припоминания у детей дошкольников, т. е. проследить изменение у них этих процессов под влиянием повторения в условиях активной деятельности при прямой помощи со стороны взрослого. Поэтому в экспериментах этой серии мы ставили перед испытуемыми, не умеющими активно запоминать, соответствующие требования и давали им дополнительные указания, пытаюсь выделить в их сознании специальную цель запомнить и побудить их к произвольному запоминанию.

Такое вмешательство хотя и сообщало этому процессу некоторую искусственность, но едва ли делало его принципиально иным по сравнению с тем, что он представляет собой в своём естественном течении. Следует отметить, что и в жизни, начиная с самых первых шагов развития ребёнка, мы воспитываем, обучаем его и, таким образом, создаём предпосылки, которые позволяют ребёнку овладевать высшими формами поведения. В наших экспериментах мы только концентрировали, сгущали известный ряд воздействий и заставляли ребёнка быстрее пробегать тот путь, который при обычных условиях он должен был бы пройти значительно медленнее.

Другая сторона задачи состояла в том, чтобы сравнить между собой изменения процессов памяти, наступающие в результате упраж-

нений в условиях различно мотивированной деятельности, а именно — в условиях игры и в условиях опытов. Для этого, как и в опытах первой серии, мы старались возможно более уравнивать эти условия во всех других отношениях (одинаковая длина запоминаемого ряда слов, их одинаковая трудность, одинаковое время, отделяющее воспроизведение от запоминания и, наконец, примерно, одинаковая помощь ребёнку со стороны экспериментатора).

Опыты проводились так же, как и в первой серии исследования с той, однако, разницей, что во второй серии число слов в рядах, предъявляемых испытуемым для запоминания, было доведено до 8. Мы исходили при этом из следующего соображения. Предполагая, что в результате упражнения памяти детей в игре с поручением и в опытах количество запоминаемых ими слов будет резко возрастать, мы могли ожидать, что пяти слов в ряду окажется недостаточно.

Весь эксперимент продолжался с каждой группой испытуемых на протяжении 7—10 дней. Количество упражнений для всех испытуемых было одинаковым (по 5). Слова, разумеется, каждый раз были другими. Всего мы исследовали 30 детей в возрасте от 4 до 7 лет. Малышей до 4 лет мы не привлекали к этой серии опытов, так как было заранее очевидно, что при данных условиях существенных результатов с ними мы не получим и что для этого требуется другой метод, специально отвечающий задаче первого выделения для них самой цели запомнить, припомнить.

Таким образом, наши испытуемые распределялись всего на три возрастные группы — 4, 5 и 6 лет, по 10 испытуемых в каждой группе. Эти группы мы делили на две подгруппы по 5 человек в каждой, причём, одну «пятёрку» мы упражняли в условиях опытов, а другую — в условиях игры. Всего было проведено 150 основных опытов.

Принимая во внимание интенсивный характер исследования, мы считали это количество достаточным, тем более, что мы тщательно отбирали испытуемых на основании предварительных пробных опытов, вследствие чего сравниваемые между собой «пятёрки» состояли из испытуемых, соответственно одинаковых по показателям этих предварительных опытов. С испытуемыми, дававшими показатели сколько-нибудь значительно уклоняющиеся от средних в ту или другую сторону, дальнейшие эксперименты не ставились.

Всё же, конечно, желательно было проверить основные результаты, которые мы получили в этой серии исследования. Для этого мы встали на такой путь: организовали точное повторение проведённых нами опытов в другом детском саду (детский сад № 2 Сталинского района), поручив их проведение воспитателям этого детского сада<sup>1</sup>.

Такое мероприятие позволило не только удвоить количество собранного материала, но и обеспечивало, на наш взгляд, наибольшую объективность проверки данных, полученных непосредственно нами. Материалы этого контрольного исследования мы приведём ниже отдельно.

Рассмотрим раньше средние количественные данные, полученные нами в этой (второй) серии исследования, отдельно по запоминанию в опытах и в игре.

Результаты, полученные в опытах, мы приводим в табл. 10, где в средних арифметических представлены величины, характеризующие

<sup>1</sup> Пользуемся случаем принести здесь гг. Т. И. Горбатенко, А. В. Егоровой, Т. В. Изгинской и А. А. Тамариной нашу благодарность за прекрасно выполненную ими работу.

запоминание испытуемых разного возраста до упражнения и после упражнения.

Таблица 10  
Запоминание слов до упражнения и после упражнения  
(в опытах)

Возраст испытуемых	Количество правильно воспроизведённых слов		Разность	
	до упражнения	после упражнения	в среднем (в абсолютных цифрах)	в %
От 4 до 5 лет . . .	1,8	2,4	0,6	33
От 5 до 6 . . . . .	2,4	4,0	1,6	66
От 6 до 7 . . . . .	2,8	5,8	3,0	107

Как это видно из табл.10, сдвиг показателей запоминания под влиянием упражнения в условиях лабораторных опытов оказывается у детей разного возраста весьма различным. У нашей младшей группы испытуемых мы имеем коэффициент повышения запоминания очень небольшой — меньше чем на одно слово — 0,6 (33%). Коэффициенты повышения запоминания у старших групп испытуемых значительно выше. Они выражаются в величинах 1,6 (66%) — для детей 5 лет и 3,0 (107%) — для детей 6 лет. (Несколько более высокие начальные показатели, которые мы получили во всех опытах этой серии, объясняются, очевидно, тем, что была увеличена длина ряда слов.) Иначе говоря, у шестилеток число правильно воспроизводимых ими слов увеличивается больше, чем в два раза. Таким образом, решительный сдвиг наступает только у 5—6-летних детей.

Иную картину представляет собой динамика показателей, полученных в опытах с запоминанием в форме игрового поручения (табл. 11).

Таблица 11  
Запоминание слов до упражнения и после упражнения (в игре)

Возраст испытуемых	Количество правильно воспроизведённых слов		Разность	
	до упражнения	после упражнения	в среднем (в абсолютн. цифрах)	в %
От 4 до 5 лет . . .	2,6	4,2	1,6	62
От 5 до 6 . . . . .	3	5,6	2,6	87
От 6 до 7 . . . . .	3,4	7,2	3,8	112

Здесь также мы имеем сдвиг под влиянием повторения опытов, но значительно резче выраженный. Главное же состоит в том, что, если в опытах у детей 4—5 лет мы имеем относительно небольшое возрастание эффективности — на 33%, то в игре у испытуемых этого возраста оно почти удваивается, достигая 62%. Наоборот, у самых старших детей заметной разницы между сдвигом под влиянием опытов и игры не наблюдается (107% в первом случае и 112% — во втором).



Рассматривая величины, приведённые в табл. 10 и 11, мы, прежде всего, должны констатировать, что они полностью согласуются с данными первой серии исследования. Как и там, начальные показатели в экспериментах с запоминанием игрового поручения значительно выше, чем начальные показатели эффективности запоминания в опытах. Что же касается сравнительной динамики этих показателей под влиянием повторения, характеризующей функциональное развитие памяти у дошкольников, то она прямо выражает закономерность, которая наметилась при анализе материалов, полученных в опытах с детьми разных возрастов. Это особенно ясно видно, если обратиться к качественной стороне процесса.

На основании результатов первой серии нашего исследования, процесс формирования у ребёнка произвольной памяти протекал, по нашему мнению, следующим путём: запоминание, первоначально непосредственное, по мере выделения в сознании ребёнка специальной цели запомнить, припомнить и развития надлежащих приёмов и средств, — превращался в особое внутреннее действие, занимая новое место в структуре деятельности ребёнка. Этот процесс перехода к произвольному запоминанию и припоминанию приводит, как мы дальше увидим, к повышению эффективности памяти и в опытах второй серии, составляя содержание функционального развития, наблюдавшегося в ходе повторения опытов. Наша задача и состоит теперь в том, чтобы проследить, как происходит в этих условиях превращение запоминания и припоминания в сознательно целенаправленные процессы.

Рассмотрим раньше данные, полученные в условиях игры с самыми младшими испытуемыми.

Уже дети 4 лет, как мы видели, под влиянием повторения игры, начинают запоминать значительно большее количество слов. Так, у испытуемой Л ю с и А. (4 г. 3 м.) мы получаем следующий рост показателей:

опыт № 1	—	3	слова,
»	№ 2	—	4
»	№ 3	—	4
»	№ 4	—	5
»	№ 5	—	5

Это—типичный пример динамики показателей у испытуемых младшего возраста.

Итак, первый факт, от которого мы отправляемся, это значительное повышение эффективности запоминания у нашей испытуемой. Первоначально при попытке воспроизвести поручение, состоящее из ряда в 8 слов, 3 слова воспроизводились ею правильно, а остальные не воспроизводились вовсе. На вопрос экспериментатора: «Что ещё велено купить?» испытуемая отвечает: «Я не знаю» и не делает никаких попыток воспроизведения. Это—те несомненные случаи, когда у ребёнка запоминание так же, как и припоминание не организуется заранее и остаются произвольными. Таким образом, мы ещё не имеем здесь никаких специальных действий, отвечающих задаче запомнить и припомнить содержание поручения.

Здесь следует отметить ещё один важный, с нашей точки зрения, факт, а именно, что испытуемая оказывается также неспособной ответить на вопрос экспериментатора о том, как она запомнила слова. Наши расспросы показали нам, что для испытуемой это решительно невозможно; для неё непонятен даже самый вопрос.

Как видно из дальнейших протоколов, начиная уже со второго повторения игры, в поведении испытуемой появляется нечто новое; она не только выслушивает поручение, но и пытается активно припомнить его. Вот что мы читаем в протоколе: «Уверенно называет четыре предмета. Думает. «Потом ещё... потом...»,—говорит Люся, но припомнить больше ей ничего не удаётся».

Позже она применяет также и простейший способ запоминания—повторение слов вслед за экспериментатором. В том же протоколе мы встречаем и другой важный с этой точки зрения факт: когда попытались с Люсей заговорить в то время, когда она бежала с поручением, она, махнув рукой в сторону, поспешно продолжала свой путь.

Аналогичная картина наблюдалась и у других испытуемых этого возраста.

Например, испытуемый Миша Л. (4 г. 5 м.) в первом опыте выслушивает поручение молча и быстро уходит. Воспроизводит 3 слова. На вопрос, что ему нужно ещё купить, отвечает: «Не знаю». Во втором опыте этот испытуемый внимательно выслушивает поручение, кивает головой, говорит: «Да». Воспроизводит попрежнему только 3 слова, но затем беспокойно оглядывается по сторонам и говорит: «Я забыл...». В третьем опыте, выслушивая поручение, «проговаривает» некоторые слова вслух вслед за экспериментатором. Придя в «магазин», воспроизводит поручение не сразу, некоторое время думает, затем правильно воспроизводит 4 слова и добавляет: «Ещё не знаю что».

Таким образом, мы имеем следующее положение вещей. Когда перед ребёнком в первые возникает задача пойти с поручением в «магазин», это не значит, что перед ним возникает также и цель запомнить поручение. Правда, ребёнок уже озабочен тем, чтобы его выполнить. Этот мотив, бесспорно, для него существует, но психологически значит только одно: пойти купить.

Поэтому вначале поведение испытуемых представляет своеобразную картину: они выслушивают поручение, но ничего не делают для того, чтобы его запомнить, а передавая поручение, не делают никаких попыток припомнить забытое. Но уже во втором, третьем или четвёртом опыте — игре в «детский сад» и «магазин» испытуемые начинают вести себя совершенно иначе. Принимая поручение, они уже ставят перед собой задачу запомнить это поручение, а передавая его, стараются вспомнить забытое.

Теперь игровая роль, которую берёт на себя ребёнок, включает выполнение определённого поручения. Нужно почувствовать себя не вообще «покупателем», а «посланным за покупками». Если в первом случае дело идёт об осуществлении только известной социальной функции (покупатель), то во втором случае эта функция включена уже в отношения между исполняющим поручение и дающим его. Таким образом, сама мотивация игры здесь иная. Поэтому ребёнок иначе осмысливает и принимаемую им на себя игровую роль. «Да скорее дайте,—прибавляет один из наших испытуемых после того, как он передал поручение,—а то меня там дети ждут» (Протокол № 141).

У испытуемых 4—5 лет этот сдвиг наступает в ходе опытов очень быстро, так как у них, в отличие от самых маленьких, он внутренне, т. е. со своей мотивационной стороны, уже подготовлен; следовательно, речь идёт не вообще о формировании более высоких мотивов игры, а скорее лишь о реализации его в данной игре, в выполнении данной игровой роли.

Ребёнок начинает с того, что он идёт в «магазин», имея в виду «покупать». Когда ребёнок попадает в ситуацию, где требуется передача поручения, т. е. в ситуацию припоминания, у него вчлняется цель вспомнить содержание поручения. Это значит, что припоминание выступает уже в качестве действия произвольного припоминания.

При этом неудача в выполнении этого действия осознаётся ребёнком, как невыполнение взятой на себя роли. Об этом очень ярко говорит тот постоянно встречающийся факт, что если в начале самые младшие испытуемые, назвав два-три, пришедших им в голову предмета, далее спокойно заявляют: «И больше ничего», то уже в последующих опытах они прямо говорят: «Я забыл, что ещё купить», «Ещё я забыл что», «Ещё что-то надо, только я забыл» (Протоколы №№ 26, 27, 16).

Здесь важно то, что ребёнок соотносит воспроизведение с запоминанием: «Вы мне много говорите,—обращается в следующий раз испытуемый к «заведующей детским садом»,— я опять забуду» (Протокол № 27). Теперь в сознании ребёнка выделяется и другая цель — запомнить поручение.

Таким образом, наблюдая за изменением поведения ребёнка при повторении игры, можно легко видеть самый процесс выделения в его сознании мнемических целей и формирование отвечающих им действий.

Следующий этап развития запоминания, который нам удалось проследить у наших испытуемых, связан с дальнейшим усовершенствованием операций запоминания. Место и роль повторения выступают здесь особенно ярко. Первоначально оно лишь сопровождает процесс запоминания, а затем и организует этот процесс. Так, например, упомянутая нами вначале испытуемая Л ю с я А. (4 г. 3 м.), начиная с третьего опыта, при запоминании поручения повторяет слова шопотом, а выслушав его, тут же, не отходя от экспериментатора, произносит вслух всё поручение в целом.

Материалы, полученные в опытах с детьми в возрасте 5 лет, являются менее интересными, так как они весьма сходны и с только-что описанными и с материалами, характеризующими испытуемых 6 лет. Поэтому мы прямо переходим к рассмотрению этих последних.

Особенности, отличающие поведение этих испытуемых в наших опытах, обнаруживают себя как в количественных данных эксперимента, так и при качественном их анализе. Прежде всего, мы не можем не отметить весьма резкое возрастание показателей после первого же опыта, которое удерживается и в дальнейшем.

Так, например, у испытуемого С л а в ы Б. (6 л. 2 м.) мы получили такие данные:

- опыт № 1 — 4 слова
- » № 2 — 7 слов
- » № 3 — 6 »
- » № 4 — 7 »
- » № 5 — 7 »

По сравнению с нашими младшими испытуемыми различие здесь не только в количестве удерживаемых слов поручения, но и в их динамике. Чтобы сделать это наглядным, мы приводим на рис. 4 графическое изображение увеличения показателей по опытам у этого испытуемого (верхняя кривая) и у испытуемой Л ю с и А., которая даёт картину, типичную для младшей группы (нижняя кривая).



Резкий подъём эффективности запоминания после первого опыта столь же отчётливо выступает и у всех других испытуемых старшего дошкольного возраста. Так, у испытуемой Нины В. (6 л.) соответственно цифры будут: 4, 6, 6, 7, 7; у испытуемого Вовы С. (6 л. 10 м.) — 4, 6, 6, 8, 7; у испытуемой Нэли Б. (6 л. 8 м.) — 4, 6, 6, 6, 7.

Объяснение этого подъёма легко найти, если обратиться к качественному анализу данных. Оказывается, что у испытуемых 6–7 лет, по сравнению с младшими детьми, вся задача как бы сдвинута. Она состоит для них уже не в том, чтобы выделить мнемические цели и построить внутренние действия запоминания, припоминания, а в том, чтобы найти подходящие способы для этого, овладеть ими и применить их.

С этой точки зрения особенно показательны те зарегистрированные нами случаи, когда ребёнок, побывав один раз в „магазине“, заявляет, например: „Теперь я понял, как играть“, и в дальнейшем прибегает для запоминания к соответствующим приёмам (испытуемый Стасик Г., 6 л. 7 м.).

Ещё более яркий случай мы встречаем у нашего испытуемого Димы С.: перед третьим опытом мы спросили у него, помогает ли ему запомнить поручение то, что он произносит его вслух. Ответ: «Да». — «А может быть ещё как-нибудь можно сделать так, чтобы лучше запомнить?» Ответ: «Теперь я знаю, как запомнить. Я иду и про себя повторяю».

При дальнейшем анализе материала опытов с детьми этой возрастной группы мы можем отметить, что если первоначально все они пользуются самым простым способом запоминания (повторение вслух), то по мере повторения опытов способ, с помощью которого осуществляется запоминание, принимает как бы двойную форму. Повторение «вслух» продолжает существовать, но наряду с ним имеет место и повторение «про себя», т. е. мысленное повторение. Как мы видим, повторение принимает отчётливо выраженный внутренний характер.

Нужно отметить наличие также и других приёмов, которые появляются именно в этом возрасте и которые подготавливают переход к более высоким формам запоминания: это — попытка образовать внутренние связи между словами. Наличие таких связей не трудно установить по самому характеру поведения ребёнка. Нами зарегистрированы случаи, когда испытуемые дают такие пояснения: «Я думала и запоминала» (Гая Б., 6 л. 7 м.; Тома К., 6 л. 4 м.). Или ещё отчётливее у испытуемого Ледика К. (6 л. 6 м.): «Вы говорили, а я вспомнил, что моя мама вчера тоже покупала масло, сахар и печенье».

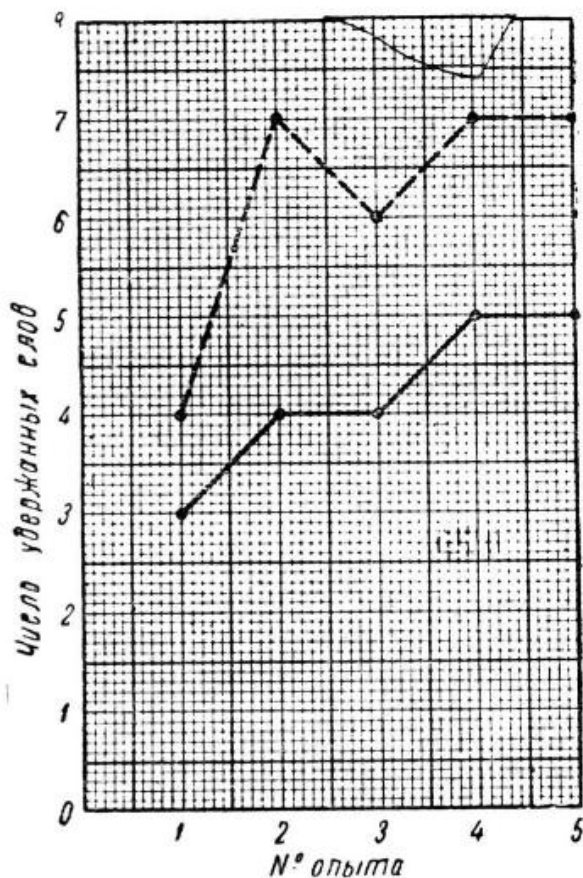


Рис. 4. Повышение показателей запоминания в игре у испытуемых разного возраста

Итак, главное содержание того функционального изменения, которое происходит у наших старших испытуемых, в ходе повторения опытов с передачей игрового поручения, заключается в развитии мнемических операций. Именно за счёт этого у них и происходит повышение показателей запоминания.

Существенно иные результаты дало нам повторение опытов обычного лабораторного типа. Как это видно из табл. 10 (на стр. 75), сдвиг в запоминании в результате повторения лабораторных опытов также происходит, но менее значительный. Так, у испытуемых младшей группы мы имеем в среднем повышение запоминания меньше, чем на 1 слово (0,6). Эффективность запоминания в этих опытах незначительна и у испытуемых старших групп.

Более внимательное рассмотрение данных, полученных в опытах с детьми 4—5 лет, делает совершенно очевидным, что в условиях простого задания младших дошкольников затрудняет уже выделение самой мнемической цели, несмотря на то, что она ставится перед испытуемыми экспериментатором. Иногда об этом прямо говорят сами испытуемые. Например, испытуемый Толя К. (4 г. 3 м.) подаёт такую реплику: «А для чего Вы всё говорите: запоминай, запоминай?». «Я здесь не умею запоминать, я только дома умею»,—заявляет другой наш испытуемый (Вася И., 4 г. 7 м.).

Общий вывод, который мы должны сделать, заключается в том, что в опытах лабораторного типа дети 4—5 лет стоят как бы на ступеньку ниже, чем в игре. Это видно и при сопоставлении количественных данных.

Только на следующей возрастной ступени мы наблюдаем в ходе второго и третьего опытов более ранние сдвиги эффективности, т. е. картину, аналогичную той, которую в игре дают уже испытуемые 4 лет. Явление такого сдвига, очевидно, объясняется тем, что первоначально у младших испытуемых, мнемическая цель в условиях опытов, которые имеют для них характер занятий, с трудом вычленяется потому, что у них отсутствует надлежащий «учебный» мотив, единственно способный в данных условиях сообщить ей смысл. Поэтому здесь так мало эффективно даже прямое руководство запоминанием ребёнка — советы повторять вслед за экспериментатором выслушиваемые слова и т. д.

Дело решительным образом меняется лишь у старших наших испытуемых. Примером могут служить данные, полученные у испытуемого Вовы З. (6 л. 6 м.) (Протокол № 66).

Уже в первом опыте, правильно назвав 3 слова, он, видимо, делает усилия припомнить остальное. «Я забыл»,—констатирует он. В следующий раз Вова с беспокойством спрашивает: «А что, если я их (слова) не запомню?» В последнем опыте он даже пробует активно вмешаться в действия экспериментатора: «Вы только медленнее говорите, а то я не запомню». Число правильно воспроизведённых слов у этого испытуемого было: 3, 4, 4, 4 и 5.

Несмотря на то, что количественные показатели в опытах у детей 6—7 лет всё же остаются ниже, чем в игре, различие на этой возрастной ступени между эффективностью запоминания в обеих этих ситуациях сглаживается. И там, и здесь мы имеем дело с произвольными действиями запоминания, припоминания, включающими в себя соответствующие операции.

## 2

Приведённые выше данные, характеризующие функциональное развитие у детей дошкольного возраста произвольного запоминания и припоминания, ставят один существенный вопрос, от решения которого во многом будут зависеть наши выводы. Это — вопрос о том, какое значение имеют те сдвиги, которые происходят под влиянием наших опытов.

Можно представлять себе дело так, что перестройка процессов памяти, которую мы наблюдаем (особенно отчётливо — в условиях игры), есть не что иное, как результат простого приспособления уже сложившихся у ребёнка мнемических действий к предлагаемым условиям. С этой точки зрения, полученные нами данные следует рассматривать лишь как характеризующие происходящий перенос действий. Но возможно и совсем другое понимание — то, из которого мы исходим. Можно считать, что как в условиях игры, так и в условиях опытов, у наших испытуемых младшего и отчасти среднего дошкольного возраста происходит не перенос уже сложившихся действий произвольного запоминания и припоминания, а их реальное формирование, хотя, конечно, и подготовленное ходом всего психического развития ребёнка.

Понятно, что в первом случае наблюдаемые сдвиги нужно рассматривать, как имеющие значение лишь для данных условий. Наоборот, если правильным является второе предположение, то, происходящие в процессе опытов изменения, должны иметь более общее значение и должны обнаруживаться не только в данных условиях запоминания и припоминания, но также и в других условиях.

Чтобы решить этот вопрос, необходимо исследовать, отражается ли повышение эффективности запоминания, полученное в опытах, на эффективности запоминания в других условиях? Самый простой путь для этого — исследовать влияние опытов с запоминанием игрового поручения на эффективность запоминания в условиях опытов, и наоборот. В нашем исследовании этот путь является наиболее целесообразным, так как при этом берутся именно сравниваемые в нём условия.

Учитывая необходимость выяснить указанный вопрос, мы с самого начала ввели в методику нашей второй серии следующее дополнение, о котором мы до сих пор ещё не упоминали. Перед началом «тренировочных» опытов мы проводили с испытуемыми один эксперимент по сравниваемой методике, т. е. с испытуемыми, которые потом участвовали в игре — эксперимент по методике лабораторного опыта, а с испытуемыми, с которыми мы затем ставили опыты — эксперимент с запоминанием игрового поручения. После окончания всей серии опытов эти эксперименты мы вновь повторяли.

Полученные результаты приведены в таблицах 12 и 13 (см. стр. 82).

Как это видно из данных табл. 12, у испытуемых всех возрастов влияние повторения запоминания игрового поручения сказывается на показателях контрольных опытов чрезвычайно резко: они возрастают в два раза и более.

Иные результаты мы получили у испытуемых, которые проходили через повторение опытов (табл. 13). В этом случае показатели контрольных экспериментов с игрой, проведённых до и после опытов тоже возрастает, но в других пропорциях.



Таблица 12

**Влияние повторения запоминания в игре на запоминание в опытах**

Возраст испытуемых	Количество слов, удержанных в опыте		Разность	
	до игры	после повторения игры	в абсолютн. цифрах	в %
От 4 до 5 лет . . .	1,5	3,0	+ 1,5	100
От 5 до 6 „ . . .	2,4	5,0	+ 2,6	108
От 6 до 7 „ . . .	3,0	6,8	+ 3,8	127

Таблица 13

**Влияние повторения опытов на запоминание в игре**

Возраст испытуемых	Количество слов, удержанных в игре		Разность	
	до опытов	после повторения опытов	в абсолютн. цифрах	в %
От 4 до 5 лет . . .	2,5	3,5	+ 1,0	40
От 5 до 6 „ . . .	3,0	4,8	+ 1,8	60
От 6 до 7 „ . . .	3,2	6,6	+ 3,4	106

Как это видно из табл. 13, у испытуемых-четырёхлеток повторение опытов отразилось на эффективности запоминания в игре относительно небольшим повышением — всего на одно слово. Зато у старших испытуемых мы наблюдаем очень резкое повышение — в два раза, т. е. такое же, как повышение, которое даёт повторение запоминания игрового поручения. К анализу этого факта мы ещё вернёмся.

Ещё более интересные отношения открываются, если сопоставить между собой увеличение показателей контрольных экспериментов (разности их) с увеличением показателей эффективности в ходе основных опытов. Это сопоставление мы приводим в табл. 14.

Таблица 14

**Сравнительное повышение показателей запоминания в основных и контрольных опытах**

Возраст испытуемых	Повышение показателей после повторения игры				Повышение показателей после повторения лабораторн. опытов			
	В игре (основной опыт)		В опытах (контрольный опыт)		В опытах (основн. опыт)		В игре (контрольный опыт)	
	в абсол. цифрах	в %	в абсол. цифрах	в %	в абсол. цифрах	в %	в абсол. цифрах	в %
От 4 до 5 лет . .	1,6	62	1,5	100	0,6	33	1,0	40
От 5 до 6 „ . . .	2,6	86	2,6	108	1,6	67	1,8	60
От 6 до 7 „ . . .	3,8	112	3,8	127	3,0	107	3,4	106

Оказывается, что повторение поручения в игре повышает показатели запоминания в опытах больше, чем показатели запоминания в самой игре. Повторение же опытов даёт в обоих случаях приблизительно одинаковое повышение показателей.

Небольшой количественный материал, которым мы располагаем, с одной стороны, а, с другой стороны, важное значение приведённых данных для наших общих выводов, делают особенно необходимой их проверку. С этой целью мы приводим в сводных таблицах 15 и 16 данные опытов, организованных ещё с 30 испытуемыми того же возраста в детском саду № 2 Сталинского района. Напомним, что методика этого исследования, проведённого гг. Т. И. Горбатенко, А. В. Егоровой, Т. В. Изгинской, Н. А. Тамариной, ничем не отличалась от нашей.

Таблица 15

## Влияние повторения игры на количество запоминаемых слов

Возраст испытуемых	Количество запоминаемых слов							
	До опытов		После опытов		Повышение показателей			
					В игре		В опытах	
	в игре	в опытах	в игре	в опытах	в абсол. цифрах	в %	в абсол. цифрах	в %
От 4 до 5 лет	2,8	1,6	4,6	3,4	+ 1,8	64	+ 1,8	113
От 5 до 6 "	3,2	2,4	5,8	5	+ 2,6	81	+ 2,8	117
От 6 до 7 "	3,6	3	7	6,8	+ 3,4	94	+ 3,8	105

Таблица 16

## Влияние повторения опытов на количество запоминаемых слов

Возраст испытуемых	Количество запоминаемых слов							
	До опытов		После опытов		Повышение показателей			
					в опытах		в игре	
	в опытах	в игре	в опытах	в игре	в абсол. цифрах	в %	в абсол. цифрах	в %
От 4 до 5 лет	1,6	2,4	2,4	3,8	+ 0,8	50	+ 1,4	58
От 5 до 6 "	2,2	3	3,8	5,2	+ 1,6	73	+ 2,2	73
От 6 до 7 "	2,8	3,4	5,6	7	+ 2,8	100	+ 3,6	106

Как видно из этих сводных таблиц, приведённые в них данные хотя несколько и отличаются от полученных нами, но по своей тенденции и в своих соотношениях совершенно точно повторяют их. Таким образом, данные нашего исследования нашли в этом, контрольном по отношению к нему исследованию, своё полное подтверждение.

Остановимся в заключение на тех выводах, которые могут быть сделаны в результате анализа рассмотренных данных.

Во-первых, установленный факт, что повторение опытов по одной методике приводит к резкому повышению эффективности запоминания

испытуемых в опытах, проведённых по другой методике, свидетельствует, как мы уже говорили, о правильности нашего исходного предположения. Очевидно, что если бы дело заключалось только в приспособлении уже сложившихся процессов произвольной памяти ребёнка к тем или иным условиям эксперимента, то такое «соупражнение» было бы невозможно. И уже совершенно необъяснимыми с этой точки зрения являются случаи, когда повышение показателей в контрольных опытах заметно больше, чем в основных (как, например, у испытуемых 5—6 лет, у которых в результате повторения опытов с запоминанием игрового поручения, показатели возрастают на 86%, а в контрольных опытах—на 108%). Следовательно, в ходе нашего эксперимента, по крайней мере, в некоторых возрастных группах, мы имеем процесс подлинно функционального развития произвольного запоминания и припоминания.

Во-вторых, полученные данные свидетельствуют об особо важной роли игры в формировании произвольного запоминания и припоминания. Как мы видели, повторение опытов с запоминанием игрового поручения всегда даёт более значительное повышение показателей в контрольных опытах-занятиях, чем даже в самой игре (100% и 62%, 108% и 86%, 127% и 112%, а по второму исследованию—113% и 64%, 117% и 81%, 105% и 94%). В результате же повторения лабораторных опытов мы ни в одном случае не имеем такого отношения, по крайней мере, сколько-нибудь отчётливо выраженного.

#### IV. Заключение и выводы

Настоящее исследование посвящено проблеме возникновения в детском возрасте произвольной памяти, как проблеме формирования процессов, направленных на специальные цели—запомнить, припомнить, т. е. проблеме формирования мнемических действий. Такая постановка проблемы выдвинула перед нами ряд новых вопросов, решение которых освещает развитие памяти ребёнка с несколько иной стороны, чем обычно.

Прежде всего, нужно было ответить на вопрос о том, как впервые выделяются для ребёнка и осознаются им мнемические цели. Конечно, это может происходить лишь в том случае, когда ребёнок сталкивается с такими условиями, которые требуют от него активного припоминания, запоминания. Однако само по себе наличие такого требования ещё не способно привести к осознанию соответствующей цели. Для того чтобы нечто выступило как цель действия, оно должно быть отражено в своём отношении к тому, что побуждает активность, деятельность ребёнка, т. е. в отношении к мотиву. Это отношение и сообщает смысл цели, сообщает, следовательно, смысл и отвечающему ей действию [9]. Таким образом, выделение и осознание данной цели ребёнком зависит не только от наличных объективных условий, от наличных требований к нему, но и от мотива побуждающего ребёнка к деятельности. Поэтому мы должны были встать на путь исследования формирования мнемических действий—действий запоминания и припоминания в условиях различно мотивированной деятельности.

Мы уже видели, что у самых младших наших испытуемых требование взрослого запомнить, а затем припомнить ряд слов ещё не приводит к выделению ими соответствующих целей. Анализ очень ясно показывает, в чём здесь дело.



Ребёнок приходит к экспериментатору, чтобы «заниматься» с ним, чтобы вступить с ним в общение. Побуждающие его мотивы лежат именно в этом общении, в его отношениях с экспериментатором. Ребёнок хочет выполнить требование экспериментатора — запомнить слова, и если бы речь шла уже о сформировавшихся у него возможностях, т. е. только о том, чтобы понять, какую уже прежде осмысленную им цель он должен перед собой поставить, то данное требование было бы им выполнено. Но у малышей дело обстоит не так. Они еще должны впервые выделить, осознать эту цель.

Ребёнок 3—4 лет уже знает, что значит запомнить. Но этого мало: необходимо, чтобы он не только знал данное явление само по себе, но и осознавал его, как результат, на который должна быть направлена его активность, т. е. осознавал его как цель. Для этого нужно, чтобы оно выступило в своём отношении к мотиву, побуждающему ребёнка к деятельности. Однако в условиях опыта лабораторного типа это отношение является не простым, не прямым. Здесь цель запомнить, как и само действие запоминания не вытекают прямо из содержания мотива; оба эти момента связаны между собою внешним для ребёнка образом — запоминание слов это то, что экспериментатор вносит в общение с ребёнком, вносит в содержание «занятия». Для ребёнка же в общении, в «занятиях» с экспериментатором не заключена необходимость запоминания.

Другое дело в условиях игры. Ребёнок берёт на себя роль посланного в «магазин» за покупками, он причиняет задачу купить то, что ему поручено. Общий мотив, побуждающий ребёнка играть, конкретизируется в частном игровом мотиве: потребовать порученное в «магазине». Поэтому внутренне необходимой становится для ребёнка и цель «вспомнить», что именно нужно потребовать. Отношение обоих моментов здесь для него содержательно; в этом содержательном отношении он выделяет и осознаёт цель припомнить, а отсюда — вначале ретроспективно — также и цель запомнить. Иначе говоря, цель запомнить, припомнить имеет в этих условиях для ребёнка совершенно конкретный и актуальный смысл. Следовательно, в условиях игры мнемические цели выделяются для ребёнка и раньше, и легче.

Это положение, вытекающее из полученных нами данных, не характеризует только частный факт; оно имеет, с нашей точки зрения, более общее значение. Случайно ли именно в условиях ролевой игры происходит формирование таких психологически сложных внутренних действий, как действия припоминания, запоминания? По нашему мнению, это отнюдь не случайно.

Передовая педагогика всегда подчёркивала важную роль игры в психическом развитии ребёнка в дошкольный период его жизни. Игра, особенно игра ролевая, творческая, действительно является той деятельностью, в процессе которой ребёнок в активной, действенной форме познаёт окружающий его широкий мир.

У ребёнка 4—5 лет ещё не существует отвлечённо-познавательного, теоретического отношения к действительности. Он учится, он познаёт действительность, вступая в конкретные отношения к ней. Но круг этих отношений ещё весьма узок в эту пору жизни ребёнка. Однако в игре он может быть расширен почти безгранично. Всё, о чём слышал, что видел ребёнок, он может выполнить в творческой игре. В игре он ставит перед собой такие задачи, какие ещё не возникают перед ним в других жизненных его отношениях. Решая их, он научается отве-

чать и требованиям, вытекающим из этих задач. В его поведении формируются новые процессы, оно приобретает новые черты.

Встречаясь с тем или иным требованием, маленький ребёнок, конечно, способен уловить его значение. Но он должен внутренне освоить его, открыть для себя его смысл. Он понимает, например, что, когда посылают в «магазин» за покупками, то нужно запомнить поручение, но он не может мысленно встать на позицию покупателя; беря же на себя его роль в игре, он фактически делает эту позицию своей и тогда ему открывается смысл мнемической цели.

Это положение нуждается, однако, в оговорке. Отмечая важное значение игры в дошкольном возрасте, мы имеем ввиду прежде всего общее расширение в ней круга возникающих перед ребёнком конкретных задач и целей. В тех же случаях, когда данная конкретная цель может приобрести для ребёнка смысл также и в неигровой деятельности, то её включение в игру конечно не дает преимуществ. Поэтому роль игры в нашем исследовании должна быть понята принципиально—как роль всякой вообще конкретной деятельности, в которой мнемические цели могут приобрести для ребенка смысл.

Другой вопрос, на котором мы должны остановиться, обсуждая в заключении результаты нашей работы, это — вопрос об общем значении того изменения в памяти ребёнка, которое мы изучали.

Дошкольное детство является в известном смысле периодом подготовки ребёнка к школьному обучению. Школа уже с первых дней обучения предъявляет к ребёнку определённые требования, которым он должен отвечать. Иначе говоря, у ребёнка, поступающего в школу, должна быть воспитана готовность к школьному обучению. Эта готовность и формируется в период дошкольного детства.

Понятие готовности ребёнка к обучению является не только педагогическим, но и психологическим понятием. Быть готовым к обучению — это значит не только владеть известным кругом представлений, знаний, умений и навыков, но и обладать известными чертами психики. Готовность к обучению включает в себя ряд психологических требований к ребёнку. Основным является требование к развитию мотивационной сферы личности ребёнка. Поступая в школу, ребёнок должен быть внутренне готовым к тому, чтобы занять новую для него самостоятельную позицию, принять на себя новый тип обязанностей, а для этого он должен прежде всего хотеть учиться, т. е. у него должны быть воспитаны общие мотивы учения.

Формирование этих мотивов составляет особую проблему. Психологические требования к ребёнку, поступающему в школу, не ограничиваются, разумеется, только требованием к мотивационной сфере его личности, они распространяются также и на отдельные психические процессы. Чтобы учиться в школе, необходимо иметь достаточно развитое восприятие и внимание, нужно обладать известным уровнем мышления, речи и т. д. Однако анализ отдельных требований, предъявляемых к психике ребёнка в условиях школьного обучения, позволяет выделить в них нечто общее и, вместе с тем, главное—требование произвольности в управлении соответствующими психическими процессами. Нужно уметь управлять своим восприятием, что требует наличия внимания ребёнка, нужно уметь произвольно строить свою речь, контролировать своё двигательное поведение, нужно также уметь произвольно запоминать и припоминать. Таким образом, ребёнок, приходящий в школу, должен обладать известной мерой произвольности



этих процессов. Значит, именно в дошкольный период развития у него должны перестроиться эти прежде непроизвольные процессы, в частности, перестроиться и процессы памяти.

Проведённое нами исследование показало, в чём состоит эта перестройка памяти: она заключается в том, что ребёнок оказывается в состоянии ставить перед собой сознательные цели запомнить, припомнить. Мы видели, вместе с тем, что переход к произвольной памяти не является одномоментным актом, а представляет сложный процесс, включающий в себя ряд этапов. Начинаясь с выделения и осознания ребёнком мнемических целей, он требует в дальнейшем формирования соответствующих им действий и операций.

Первоначально способы запоминания, как и способы припоминания, являются очень примитивными, ещё недостаточно специализированными. Ребёнок черпает их из инвентаря тех действий, которыми он уже владеет. Это — такие способы, как, например, повторение слов вслед за экспериментатором или возвращение ребёнка в процессе припоминания к уже воспроизведённым им звеньям. Поиски ребёнком способов, операций запоминания и припоминания открывают перед воспитанием его произвольной памяти новую, очень важную возможность: возможность обучения его тому, как нужно запоминать, припоминать. Теперь ребёнок впервые по-настоящему принимает указания, как это нужно делать и, действительно, следует этим указаниям. Мы особенно отмечаем это обстоятельство, так как оно, обычно, не принимается в расчёт в практике воспитания памяти детей дошкольного возраста.

Изучение процесса развития произвольной памяти поставило перед нами и ещё один вопрос — вопрос о дальнейшем направлении этого процесса. Материалы нашего исследования показывают, что к концу дошкольного возраста дети, как правило, полностью овладевают действием запоминания. Значит ли это, что этим и завершается формирование их памяти и что всё дальнейшее развитие, происходящее на протяжении уже школьного возраста, заключается лишь в дальнейшем постепенном усовершенствовании операций запоминания, среди которых главную роль начинают играть операции логического связывания запоминаемого содержания? Анализ памяти детей, впервые приходящих в школу, показывает, что память их, несомненно, является уже произвольной, т. е. дети способны к произвольным действиям запоминания, но вместе с тем очевидно и несовершенство этой памяти: дети 7 лет в первые дни своего пребывания в школе иногда не в состоянии запомнить даже очень простое задание на дом. Таким образом, качественные изменения памяти детей происходят не только к концу дошкольного возраста. Возвращаясь к исходному вопросу нашего исследования — к вопросу о том, в каком возрасте возникает у ребёнка произвольная память, мы можем теперь ответить, что запоминание и припоминание превращаются у ребёнка в сознательные целеустремлённые действия в среднем дошкольном возрасте; однако, в дальнейшем при переходе к систематическому обучению в школе, когда перед ребёнком встают специальные учебные задачи, эти процессы ещё раз перестраиваются и меняют своё структурное место в деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П. П., Психологический анализ припоминания. Учёные записки Государственного института психологии, т. I, 1940.
2. Занков Л. В. и Маянц Д. Д., Запоминание и воспроизведение предме-



- тов у слышащих и глухонемых дошкольников. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей», 1940.
3. Зинченко П. И., Проблема произвольного запоминания. Научные записки Харьковского педагогического института иностранных языков, т. I, 1939.
  4. Зинченко П. И., Произвольное запоминание. Журн. «Советская педагогика», 1945, № 9.
  5. Компере Г., Умственное и нравственное развитие ребёнка. М., 1912.
  6. Корман Т. А., К характеристике активности воспроизведения у дошкольников. Журн. «Советская педагогика», 1945, № 9.
  7. Леонтьев А. Н., Развитие памяти. М., 1931.
  8. Леонтьев А. Н., Психологические основы игры. Журн. «Советская педагогика», 1944, № 7.
  9. Леонтьев А. Н., Очерк развития психики, 1947.
  10. Перэ Б., Дитя от трёх до семи лет. М., 1913.
  11. Прейер В., Душа ребёнка. СПб, 1912.
  12. Пиаже Ж., Речь и мышление ребёнка. М.-Л., 1932.
  13. Селли Д., Очерки по психологии детства. М., 1909.
  14. Смирнов А. А., О влиянии направленности и характера деятельности на запоминание. Учёные труды Института психологии Академии Грузинской ССР. Тбилиси, 1945.
  15. Смирнов А. А., Процессы мышления при запоминании. «Известия АПН РСФСР», вып. I, М., 1945.
  16. Ушинский К. Д., Человек, как предмет воспитания, т. I, 1896.
  17. Штерн К. и В., Воспоминание, показание и ложь в раннем детстве. СПб, 1911.
  18. Штерн В., Психология раннего детства до шестилетнего возраста, т. II, 1922.
-

## РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*З. В. МАНУЙЛЕНКО*  
кандидат педагогических наук

### 1. Задача и метод исследования

В литературе, посвящённой психологии детей дошкольного возраста, часто встречается мысль, что дошкольное детство есть период первоначального формирования воли (Ушинский [20], Сикорский [18], Корнилов [6] и др.).

Экспериментальные исследования развития отдельных процессов — восприятия, памяти, речи, движений ребёнка показывают, что главное изменение, которое претерпевают эти процессы у детей 3—7 лет, состоит в том, что они становятся управляемыми, произвольными<sup>1</sup>.

И существуют, наконец, экспериментальные исследования, посвящённые специально проблеме развития произвольности поведения дошкольника (Иванов [4], Гуревич [3], Горбачёва [2]).

Всё это позволяет считать достаточно установленным самый факт перехода в дошкольном возрасте от непроизвольности и неуправляемости процессов к их произвольности, управляемости. В своём исследовании мы и поставили своей задачей проследить этот переход.

При изучении в детском возрасте проблемы произвольности одним из затруднений является ясное отграничение и выделение этой проблемы. Как известно, термины «произвольность», «воля», «управляемость» имеют в психологии крайне неопределённое значение. В некоторых случаях, говоря о произвольных или волевых действиях, имеют в виду всякие акты, которые не являются рефлексорными или инстинктивными.

В других случаях при этом понимают действия, характеризующиеся наличием препятствия, выбора, борьбы мотивов. Иногда к этим признакам присоединяют также наличие морального усилия. В экспериментальных исследованиях, особенно современных, посвящённых частным психологическим процессам, понятие волевого поведения обычно выступает в более узком и конкретном значении — как поведение целенаправленное, управляемое и подконтрольное.

---

<sup>1</sup> См. работы Н. Г. Морозовой, З. И. Истоминой, А. В. Запорожца, опубликованные в настоящем выпуске «Известий АПН».

Это последнее понимание произвольности, являясь более узким, не может, с нашей точки зрения, противопоставляться понятию о произвольных или волевых действиях, как о действиях не рефлекторного, импульсивного или инстинктивного характера; это понимание вносит, однако, гораздо большую определённую и стоит гораздо ближе к представлению о произвольных действиях и к пониманию произвольного, волевого поведения, установившемуся в педагогике дошкольного возраста.

Вместе с тем, такое понимание произвольности является психологически более конкретным, чем то понимание, которое можно условно назвать этико-психологическим. Последнее вносит в психологическую проблему произвольности осложняющее её представление об общих чертах личности и не может рассматриваться иначе, как в свете проблем направленности личности, её мировоззрения и т. п. Применительно к психологии детей в ранних возрастах, это создаёт, понятно, особенно большие трудности. С другой стороны, следует подчеркнуть, что целенаправленность, управляемость и подконтрольность поведения необходимо входят в общую психологическую характеристику воли при любом понимании.

Эти соображения и заставили нас ограничить задачу исследования изучением развития целенаправленности и управляемости поведения у детей дошкольного возраста.

Другой вопрос, который встал перед нами, заключался в том, чтобы найти для исследования такое поведение детей, которое наиболее отвечает его замыслу. Ведь переход к целенаправленности и управляемости в развитии специальных процессов таких, как, например, развитие произвольного запоминания и припоминания или процессов восприятия, равно как и в развитии активных движений, естественно, связан с развитием других сторон этих процессов. С этой точки зрения и изучение сложного поведения, как это было сделано К. М. Гуревич [3], не свободно от сказывающегося влияния развития тех процессов, которые образуют содержание изучаемого поведения (раскладывание мозаики, сортировка, последующая игра).

Идеальный случай представляла бы возможность провести исследование произвольности в её, так сказать, «чистом» виде. В связи с этим мы и попытались идти в построении своей методики по пути возможно более полного устранения влияния содержания самого того поведения, развитие управляемости которого должно было изучаться.

Идя по этому пути, мы пришли к мысли избрать в качестве изучаемого поведения удержание определённой позы. Таким образом, задача, которая возникала перед нашими испытуемыми, имела, на первый взгляд, как бы отрицательную форму: ребёнок должен был не производить никаких движений, воздерживаться от них. В действительности, однако, такая задача отнюдь не является отрицательной. Наоборот, это — вполне определённая, положительная психологическая задача, заключающаяся в том, чтобы следить за собой, сделать своё двигательное поведение управляемым, подконтрольным. Она требует от ребёнка, чтобы он был психологически активен. Это своеобразная активная форма «неделания» обычно правильно относилась старыми авторами к числу специфических форм проявления активной воли.

Вместе с тем эта своеобразная, с внешней стороны отрицательная и пассивная форма поведения отнюдь не является искусственной. Наоборот, в различных её вариантах мы постоянно встречаемся с ней в жизни



ребёнка, в повседневной педагогической практике. Именно в этих условиях она особенно ясно выступает как форма, требующая умения активно владеть собой, своим поведением.

Дома, в семье, в детском саду мы часто говорим ребёнку: «Теперь посиди спокойно, не нужно болтать ногами, не качайся на стуле»; или в играх: «Нужно построиться в ряд, занять своё место и дожидаться своей очереди; когда играешь в прятки, не шевелиться, чтобы не выдать своего присутствия» и т. д.

Особенно ясно требование к такому управлению своим поведением выступает в школе. Оно безусловно входит в общую систему тех требований, которые школа предъявляет ребёнку с первых же дней обучения. Нужно построиться в линейку и стоять спокойно, без лишних движений; всйдя в класс не нужно хлопать крышкой парты, не нужно вертеться и перебирать школьные принадлежности; когда что-нибудь показывают, рассказывают, нужно следить за собой, контролировать свою активность, тормозить свои импульсивные, произвольные движения. «Вопрос о том, что воля способна не только вызывать, но и подавлять движения, был известен с тех пор, как люди стали замечать на себе самих и на своих ближних способность угнетать невольные порывы к движению», — писал в своё время И. Сеченов [17, стр. 121].

Наконец, эта форма произвольности является, пожалуй, наиболее характерной и с точки зрения наших общих представлений о развитии физиологического механизма волевого поведения. И. Сеченов в своих классических работах и другие исследователи [7 и 8], конечно, не случайно мыслили развитие этого механизма в связи с развитием тормозной функции высших кортикальных центров.

Выделив, таким образом, поведение, которое должно было изучаться, мы разработали единую методику исследования для всех возрастных групп наших испытуемых. Эта методика состояла в исследовании длительности сохранения ребёнком требуемой позы. Однако для того, чтобы не ограничиться только описанием этапов развития умения ребёнка справляться с этой задачей, но и получить возможность подвергнуть этот процесс экспериментальному анализу, мы изменяли условия опытов. Изменение этих условий составило шесть серий экспериментов, которые мы описываем ниже.

Во всех этих сериях мы исследовали детей в возрасте от 3 до 7 лет. Однако по некоторым сериям мы не включали в обработку экспериментальных данных группу самых младших испытуемых (от 3 до 4 лет), так как они вовсе не справлялись с задачей.

Все испытуемые были разбиты на возрастные группы: от 3 до 4, от 4 до 5, от 5 до 6 и, наконец, от 6 до 7 лет. Таким образом, в графах, приводимых нами ниже таблиц, указание на возраст, например, 3—4 года, следует читать так: дети, которым исполнилось 3 года и не исполнилось 4 лет.

Все группы испытуемых и по всем сериям опытов количественно были уравнены. В каждую из них входило 30 детей, т. е. 120 человек в каждую серию.

Всего в исследовании было поставлено, если не считать некоторого числа ориентировочных и пробных опытов, около 700 экспериментов.

Исследование было проведено в московских детских садах: в детском саду № 12 Краснопресненского района, в детском саду № 2 Советского района и в яслях № 63 Советского района.

## II. Произвольное поведение детей в условиях выполнения задания взрослого и в игре

### 1

Первая серия опытов имела своей задачей установить различия в произвольном поведении детей разного возраста в условиях выполнения ими задания взрослого.

Для того чтобы выяснить, насколько дети 3—7 лет способны по требованию взрослого произвольно удерживать определённую позу, мы предлагали ребёнку принять позу «часового» и сохранять её возможно дольше. В инструкции, которая давалась ребёнку, поза эта не называлась, так что у него не возникала мысль, что это — поза часового. Мы лишь говорили ему, что мы хотим посмотреть, умеет ли он хорошо стоять так, как мы сейчас ему покажем, а затем фактически показывали ему эту позу: правая рука согнута в локте, левая рука опущена вдоль туловища. Ребёнку разъяснили, что стоять нужно неподвижно, что шевелиться и вертеться нельзя. Затем у ребёнка спрашивали — снята ли ему задача? Обычно дети давали утвердительный ответ и выражали полную готовность показать, «как хорошо они могут стоять». После этого испытуемый принимал требуемую позу, а экспериментатор незаметно отмечал секундомером начало опыта. Учитывалось время до первого грубого нарушения испытуемым принятой позы. Во время опыта экспериментатор следил за тем, чтобы не было никаких внешних моментов, отвлекающих ребёнка.

Через эту серию мы провели 120 испытуемых в возрасте от 3 до 7 лет, по 30 человек каждого возраста.

Полученные количественные данные, характеризующие среднюю длительность сохранения требуемой позы, показывают, как мы и ожидали, что большинство детей 3—4 лет, охотно принимая задание, фактически, однако, было не в состоянии выполнить его сколько-нибудь успешно.

Таблица 1  
Длительность сохранения позы  
(1-я серия опытов)

Возраст детей	Длительность сохранения позы (средние данные)
От 3 до 4 лет . . . . .	18 сек.
От 4 до 5 „ . . . . .	2 мин. 15 „
От 5 до 6 „ . . . . .	5 „ 12 „
От 6 до 7 „ . . . . .	12 „

Как это видно из таблицы 1, средняя длительность сохранения детьми 3—4-летнего возраста требуемой позы выражается всего в 18 сек. (медиана). Это значит, что большинство детей этого возраста практически не способно выполнить задание. Из 30 испытуемых только 8 удерживали требуемую позу более 1 мин. (в большинстве своём — самые старшие в этой группе), остальные же «срывали» её почти мгновенно, т. е. менее чем через 15—20 сек.

Более высокие показатели длительности сохранения позы мы находим у старших испытуемых. Так, у детей 4—5 лет средние показатели выражаются уже в величине 2 мин. 15 сек. Только 6 испытуемых удерживают требуемую позу менее 1 мин., зато 17 человек дают показатели свыше 2 мин. По сравнению с группой детей 3—4 лет, это — весьма резкое возрастание длительности.

Значительные сдвиги мы находим также и при переходе к более старшим возрастам. Общее возрастание показателей времени удержания заданной позы мы приводим в графической форме на рис. 1, а на табл. 2 даём сравнительную картину распределения средних величин у испытуемых 4, 5 и 6 лет.

Таблица 2  
Сравнительное распределение показателей длительности сохранения позы у испытуемых разного возраста (1-я серия опытов)

Длительность сохранения позы (в минутах)	Число испытуемых в возрасте		
	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
До 1 . . . . .	6	—	—
От 1 до 2 . . . . .	7	4	—
От 2 до 3 . . . . .	5	4	—
От 3 до 4 . . . . .	12	1	—
От 4 до 8 . . . . .	—	9	8
От 8 до 12 . . . . .	—	8	9
Более 12 . . . . .	—	4	13

Для того чтобы увидеть, что лежит за этим увеличением с возрастом испытуемых количественных показателей длительности сохранения заданной позы, обратимся к характеристике самого поведения детей во время опыта.

Приведём раньше несколько примеров того, как ведут себя в эксперименте дети 3—4 лет.

Так, Алла Г. (3 г. 2 м.) принимает задание охотно, стоит неподвижно, но уже на 10 секунде резко поворачивает голову и снова продолжает стоять в требуемой позе; через 8 секунд грубо нарушает позу.

Другой испытуемый Вова П. (3 г. 6 м.) охотно соглашается постоять, не шевелясь. На 15 секунде начинает раскачивать левой рукой, в это время правая рука находится в положении, близком к исходно-

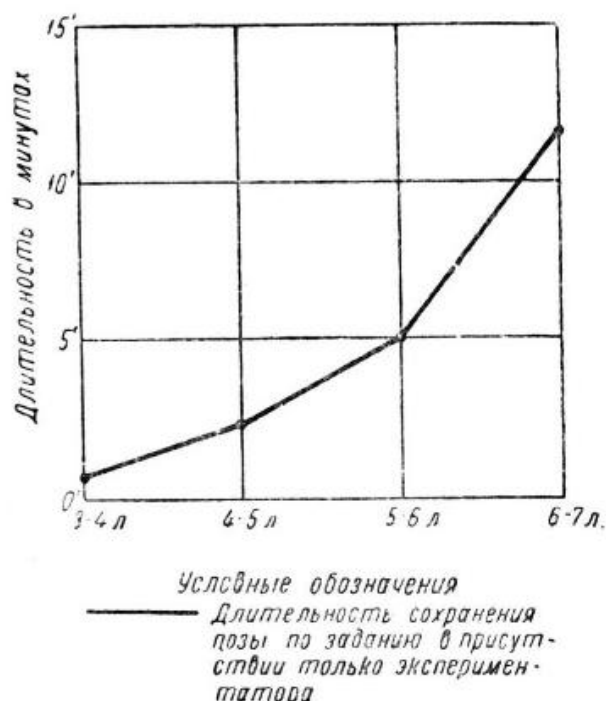


Рис. 1. Длительность сохранения позы (1-я серия опытов)



му — она только слегка разогнута, а ладонь сжата в кулак; сам испытуемый этого явно не замечает, продолжая показывать «как он хорошо стоит». Опыт прерывается на 30 секунде.

Ира Л. (3 г. 1 м.) с удовольствием идёт навстречу требованию постоять хорошо, не шевелясь. Однако уже на 5 секунде она меняет заданную позу, а затем вновь возвращается к ней. Так происходит несколько раз в течение опыта, который мы через некоторое время прервали. На наш вопрос—стояла ли она хорошо, ровно, не двигалась ли, Ира, очень довольная собой, отвечает утвердительно.

Более старшая девочка, Наташа К. (3 г. 7 м.), стоит прямо, всё время смотрит на экспериментатора. Простояв так 45 сек., нарушает позу поворотом головы, но не замечает этого и продолжает стоять. Правая рука у неё постепенно опустилась вниз. Когда мы прервали опыт, то выяснили, что она считает, что задание ею выполнено, т. е. так же, как и другие испытуемые этого возраста, она не замечает нарушений позы.

Нет надобности умножать здесь примеры. Во всех случаях, когда у детей этого возраста заданная поза удерживалась не более одной минуты (а таких случаев было более 70%), мы могли убедиться в том, что испытуемые не отдают себе отчёт в своём двигательном поведении, т. е. не замечают, как правило, нарушения принятой ими позы. Они поворачивают голову, переступают ногами, качают левой рукой; правая рука иногда произвольно опускается, кисть сжимается в кулак. Тем не менее, все они считают, что инструкция ими выполнена.

Можно было бы думать, что испытуемые этого возраста забывают задание. Это, однако, не так. Если ребёнка спросить, как он должен был стоять, то обычно он легко воспроизводит требования инструкции: нужно не двигаться, не вертеть головой и т. д.

Таким образом, большинство протоколов опытов с детьми 3—4 лет показывает, что в этом возрасте даже простой контроль за своим двигательным поведением представляет для ребёнка известные затруднения и что, следовательно, здесь ещё отсутствует самая общая и элементарная предпосылка произвольного владения своим поведением. Этот возраст можно характеризовать, как возраст «неподконтрольного» ещё поведения.

Мы видели, что у детей 4—5 лет наблюдается резкое увеличение длительности сохранения заданной позы — более чем в 7 раз. Причина этого заключается как раз в том, что, как показывает анализ протоколов опытов с детьми старше 4 лет, у них исчезает та почти полная неподконтрольность, которая типична для самых маленьких.

Так, Валерик В. (4 г. 2 м.), получив задание, стоит, поглядывая иногда на свою правую руку и поправляя её. Однако, как только он перестаёт смотреть на руку, она быстро опускается вниз, после чего он вновь поправляет её положение. В этом случае контроль проявляется как бы толчками, он связан прежде всего со зрительным контролем за положением руки, а роль проприоцепции выступает повидимому, главным образом, лишь при резких нарушениях позы.

Другой тип поведения обнаруживает Валя К. (4 г. 3 м.). Приняв требуемую позу, он стоит неподвижно. На 30 секунде повернул голову. Мы объяснили ему, что это—ошибка, что он должен стоять лучше и не вертеть головой и предложили повторить опыт. В отличие от самых маленьких испытуемых, Валя согласился с нашими доводами. Теперь он стоит более неподвижно, рассматривая предметы, попадающие в поле его зрения, не поворачивая головы. Когда голова чуть отклоняется

в сторону вместе с взглядом, он мгновенно снова принимает требуемое положение, как бы опять и опять возвращаясь к своей задаче. Вторым раз он простоял свыше 2 мин. Поза была им нарушена тем, что он поднял левую руку к лицу, причём сам этого не заметил и продолжал стоять дальше.

В этом и подобных ему случаях мы наблюдаем наличие уже несомненного контроля, хотя ещё и очень ограниченного. Он ограничен и самой той формой, в которой он происходит (роль зрительного контроля и грубость контроля проприоцептивного), и возможностью одновременно следить за положением различных органов, например, одновременно за положением головы и рук.

Дальнейший успех в овладении своим двигательным поведением мы наблюдаем у испытуемых 5—6 лет.

Лида М. (5 л. 6 м.) стоит, устремив взгляд в одну точку; вдруг она вынула носовой платок левой рукой и начала вытирать глаза, сохраняя при этом положение правой руки и всего туловища. На вопрос—почему она нарушила позу, Лида ответила, что надо было вытереть глаза. Ей объяснили, что она может мигать глазами, а то опять будут слезиться глаза. Повторяем опыт. Лида стоит уже 5 мин., глаза сухие... Сделала попытку повернуть голову в сторону окна, но сразу спохватилась. Правая рука всё время в требуемом положении; если пальцы начинают произвольно сжиматься, Лида разжимает ладонь, не глядя на неё. Простояла 8 мин. Нарушила позу тем, что подняла левую руку к лицу, сама это заметила и вопросительно посмотрела на экспериментатора.

Испытуемый Валерий Р. (5 л. 10 м.) принял задание с интересом. Сказал, что хочет стоять долго-долго. Немного смущён. Глаза опущены вниз. Прошло 3 мин., позу сохраняет хорошо. В это время ему на лицо садится муха, однако, желание согнать её с лица он подавляет. На 12 минуте правая рука у него опускается; не глядя на руку, поднял её, согнув под прямым углом. На случайное появление няни в экспериментальной комнате никак не реагирует.

Испытуемый Витя В. (6 л.) стоит хорошо, тоже держит глаза опущенными, поправляет правую руку, взглядывая на неё, а иногда поправляет её вместе с выпрямлением всего туловища. Простоял 8 мин., после чего нарушил позу резким движением левой руки.

Приведённые протоколы показывают, что, как правило, дети 5—6 лет следят за положением руки, некоторые поправляют её, не глядя, а иногда вместе с тем поправляют и положение всего туловища. Более часто наблюдаются случаи подавления произвольных движений: согнать муху, почесать щеку, повернуть голову на шум и т. д. Однако детям этого возраста иногда ещё трудно в течение длительного времени следить за своей позой в целом.

Характерно, что дети 5—6 лет уже в состоянии применить некоторые специфические приёмы, чтобы не отвлекаться: смотрят чаще всего вниз, или прямо перед собой, иногда смотрят на экспериментатора, что тоже является своего рода приёмом не отвлекаться.

Произвольное поведение детей 6—7 лет отличается тем, что ему присущ весьма устойчивый и длительный характер.

Игорь В. (6 л. 4 м.). От начала опыта прошло 14 мин., смотрит вниз. Видно, что он физически начал уставать, но нет даже попытки нарушить позу, он преодолевает неприятное чувство утомления, едва заметно расправляя плечи. На вопрос: «Игорь, ты устал?»—он решительно ответил: «Нет».



Так же ведёт себя и испытуемая, Света Б. (6 л. 7 м.) старается не отвлекаться, часто смотрит вниз или в одну точку, правую руку время от времени поправляет, не взглядывая на неё. Прошло 12 мин., выражение лица и поза её остались такими, какими они были в самом начале опыта.

Таким образом, записи протоколов показывают тот общий факт, что дети 6—7 лет проявляют известное постоянство и однотипность поведения в выполнении задачи: сохранение полной произвольности в условиях заданной позы.

Сопоставление между собой поведения испытуемых разных возрастов позволяет, как мы думаем, наметить и ту картину внутренних изменений, которые характеризуют развитие произвольного владения своим внешним поведением на протяжении дошкольного возраста.

За каждым новым подъёмом кривой, выражающей нарастание длительности произвольного сохранения позы, открываются новые черты в поведении. Как мы видели, самые младшие наши испытуемые — дети 3—4 лет, хотя и принимают задачу, которую ставит перед ними экспериментатор, но фактически не справляются с ней. Они обнаруживают неспособность не только к произвольному управлению собой, но и не могут сколько-нибудь ясно отдать себе отчёт в том, каково их двигательное поведение, т. е. в условиях наших опытов — какова в данный момент их поза. Повидимому, отсутствие в данном возрасте такого контроля и делает невозможной произвольность в двигательном поведении этих детей.

Резкое возрастание длительности произвольного удержания позы, отмечаемое при переходе к испытуемым 4—5 лет, связано, как это видно из приведённых нами выше описаний, с тем, что дети выделяют перед собой цель — следить за своей позой. Они постоянно взглядывают на свою правую согнутую руку, поправляют её положение и всегда замечают общее грубое нарушение позы. Иначе говоря, у испытуемых этого возраста впервые отмечается сознательное контролирование положения своего тела.

Нужно, однако, особенно подчеркнуть, что этот контроль имеет здесь совершенно особую форму. Он является результатом как бы всякий раз специального целенаправленного акта, как бы особого действия, которое ещё не совмещается с другими процессами, полностью занимая собой сознание ребёнка. Поэтому контроль легко утрачивается, легко разрушается. Для этого достаточно, чтобы что-нибудь отвлекло ребёнка.

Первые признаки перехода к такому управлению своим внешним поведением, которое опирается на действительный контроль за собой, уже не требующий специальных, целенаправленных актов и не занимающий целиком ребёнка, появляются только у детей 5—6 лет. В этих случаях контролирование своей позы превращается как бы в автоматизированный способ её сохранения. Характерно, что это изменение связано с передачей процесса на проприоцептивные восприятия, которые, как известно, типичны для большинства именно автоматизированных процессов.

У самых старших наших испытуемых этот уже прежде начавшийся процесс достигает своего полного развития.

Собственно настоящее управление, настоящая произвольность и требуют того, чтобы процесс управления был автоматизирован, превратился бы в «сознательную операцию» (А. Н. Леонтьев). Произвольное сохранение позы — это не непрерывное сознавание ребёнком своей позы, а



возможность именно лишь сознательно контролировать её. Действительно то, что мы называем умением следить за собой — это не результат специально направленной сознательной активности, а только возможность сознательного контроля за собой, возможность дать себе отчёт в том или ином двигательном поведении или выражении, в умении сохранять контроль за собой в условиях выполнения любой задачи. Например, школа требует от учащихся, чтобы они правильно сидели за партой, это требование предполагает, конечно, умение ученика удерживать правильную позу не только в то время, когда его внимание специально обращено на это, но также и тогда, когда он занят слушанием учителя или выполнением какого-нибудь учебного задания.

Таким образом, уже первые полученные нами данные позволили гипотетически наметить тот общий путь, который проходит развитие произвольности в дошкольном возрасте.

Вторую серию опытов мы и посвятили тому, чтобы экспериментально проверить основные факты, полученные в описанных условиях.

## 2

Первая серия опытов проводилась в отдельной комнате и с каждым ребёнком отдельно. Эти условия опытов могли, в зависимости от возраста детей, влиять на выполнение ими задания по-разному. Вторая серия отличалась от первой тем, что опыты были вынесены в помещенные группы и проводились в то время, когда там находились дети. Если исходить из того предположения, что на разных ступенях развития мы имеем различные процессы, приводящие к сохранению заданной позы, тогда влияние этих новых условий должно сказаться по-разному на поведении детей различных возрастов.

Дети 3—4 лет, принимая задание, как правило, однако, не выполняют его. Следовательно, наличие отвлекающих моментов в связи с переносом опыта в условия группы не вызовет у них большого различия уже потому, что и в условиях с минимумом отвлекающих моментов они дают минимальные показатели.

Другое дело у детей 4—5 лет. В этом возрасте, как мы видели, сохранение позы требует сосредоточения внимания на своём поведении. Мы могли поэтому предположить, что для этих детей перенос опытов в групповую комнату даст наиболее резкое падение показателей.

Наоборот, если наш анализ был правилен, то у старших детей (6—7 лет) изменение внешних условий опыта не даст существенной разницы в результатах. Сохранение позы является у них контролируемым и вместе с тем автоматизированным процессом и, следовательно, тот факт, что их внимание отвлекается другими играющими детьми не должно приводить к нарушению принятого намерения — сохранить определённую позу.

Что же касается до детей 5—6 лет, то они должны, согласно сказанному выше, занять промежуточное место между испытуемыми 4—5 лет и испытуемыми старше 6 лет.

Вторая серия и была посвящена проверке этих предположений. Эта серия имеет также и то значение, что в ней как бы уравниваются внешние условия с последующей третьей «игровой» серией опытов, и, таким образом, она делает возможным сравнение полученных резуль-

татов сохранения позы по заданию экспериментатора с результатом сохранения позы при выполнении роли в игре.

Методика проведения опытов второй серии полностью совпала с методикой первой серии. Через слиты второй серии прошли те же 120 испытуемых, что и через опыты первой серии.

Полученные данные показали, что время, в течение которого дети сохраняли произвольную позу «часового», в этих условиях резко снизилось, при этом особенно сильно у детей 4—5 лет.

Если сравнить показатели у детей 3—4 лет в данной серии с показателями в первой серии, то мы увидим (см. табл. 3) снижение с 18 сек. в первой серии до 12 сек. во второй. При этом из 30 испытуемых этой группы, во второй серии 21 человек сохраняет неподвижность менее 15 сек.

Таблица 3

Сравнительные данные произвольного сохранения позы у испытуемых разного возраста

Возраст детей (в годах)	Средние показатели		Сравнение результатов 1-й и 2-й серий (в %)
	Опыты 1-й серии время сохранения позы	Опыты 2-й серии время сохранения позы	
От 3 до 4 лет . . . . .	18 сек.	12 сек.	50
От 4 до 5 „ . . . . .	2 мин. 15 „	41 „	320
От 5 до 6 „ . . . . .	5 „ 12 „	2 мин. 55 „	178
От 6 до 7 „ . . . . .	12 „	11 „	9

Таким образом, сравнивая поведение детей разного возраста во второй серии (см. рис. 2), мы видим, что дети 3—4 лет по сравнению с 4—5-летками в процентном отношении меньше снизили средние показатели. Объясняется это тем, что у детей 3—4 лет и в первой серии показатели очень низки, так что и снижение могло произойти лишь незначительное.

Наиболее резко снизились в условиях опытов второй серии, как мы и ожидали этого, показатели длительности произвольного сохранения позы у детей 4—5 лет: более чем в 3 раза. Это снижение идёт именно за счёт отвлечения внимания на происходящее вокруг ребёнка.

Так, например, Валерий М. (4 г. 1 м.) через несколько секунд уже отвлекся от своей задачи, смотрит с интересом на играющих детей в группе, дети побежали в другую сторону, и он повернул голову за ними. До нарушения позы простоял всего 15 сек.

Славик К. (4 г. 2 м.) охотно согласился «постоять хорошо». Но он весь в движении: двигается левая рука, голова поворачивается в ту сторону, где находятся дети. За всё время ни разу не поправил положение правой руки, она почти совсем опустилась вниз. Сохранял позу в течение 13—15 сек. Такую же картину даёт протокол опыта с Ниной Д. (4 г. 2 м.). Она быстро отвлеклась, смотрит на детей, повернула голову по направлению громкого разговора детей сзади себя. Простояла неподвижно 40 сек.

Таким образом, мы видим, что только что появившийся контроль ещё очень неустойчив и требует всего внимания ребёнка. Появление внешних моментов, отвлекающих ребёнка от его задачи, разрушает

только что возникшую управляемость своим поведением. Поэтому он не в состоянии сколько-нибудь длительно выполнять задание в условиях опытов второй серии, которые шли в общей комнате, среди других детей.

Как мы уже указывали выше, дети 5—6 лет также значительно снижают показатели устойчивости произвольного поведения в опытах второй серии по сравнению с результатами, полученными в опытах первой серии. Однако они дают в среднем всё же меньшее снижение, чем дети 4—5 лет и занимают в этом отношении как бы промежуточное место между четырёхлетками и шестилетками (см. табл. 4 и кривую на рис. 2).

Более пристальный анализ количественных данных и особенно поведения испытуемых данного возраста во время опытов позволяет понять, чем объясняется этот факт. Если взглянуть на распределение величин, полученных в опытах с детьми этого возраста, то отчётливо обнаруживается наличие среди них двух групп: одна группа даёт показатели, одинаковые с теми, которые мы получили у большинства испытуемых 4—5 лет, другая — приближается к показателям испытуемых 6—7 лет (см. табл. 4).

Поведение во время опытов испытуемых, принадлежащих к числу давших минимальные показатели, свидетельствует о том, что для них сохранение заданной позы возможно лишь при том условии, если их внутренняя активность направлена именно на это. Поэтому отвлекающие обстоятельства имеют для них такую большую «сбивающую» силу.

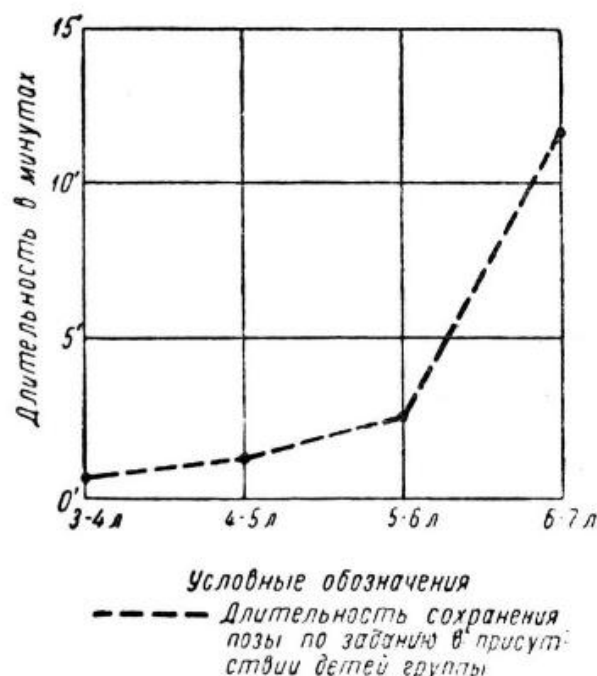


Рис. 2. Длительность произвольного сохранения позы (2-я серия опытов)

Таблица 4  
 Распределение показателей, полученных в опытах 2-серии с испытуемыми 5—6 лет

Величина показателей	До 1 мин.	От 1 до 2 мин.	От 2 до 3 мин.	От 3 до 4 мин.	От 4 до 8 мин.	От 8 до 12 мин.	Свыше 12 мин.
Число испытуемых . .	8	2	4	2	8	5	1

Так, Феликс З. (5 л.), приняв задание, старается вовсе не смотреть в сторону играющих здесь же детей. Это, конечно, ему не удаётся: вошедший на второй минуте опыта в группу новый человек отвлек его, и он почти тотчас нарушил позу.

Поведение же тех испытуемых 5—6 лет, которые дают высокие показатели, характеризуется, наоборот, чертами, свойственными поведению наших старших испытуемых.

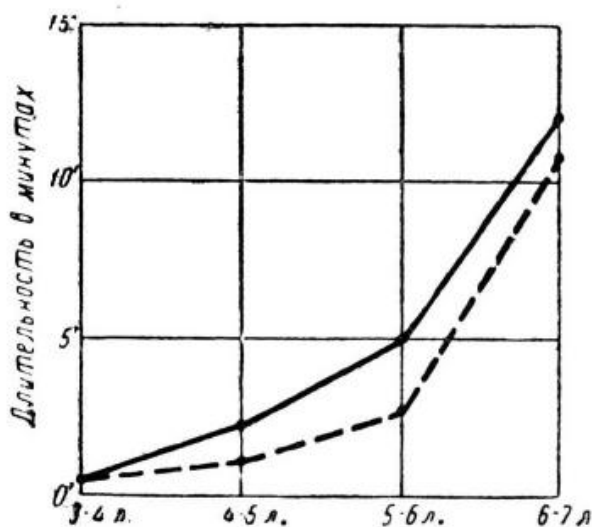


Группа испытуемых детей 6—7 лет даёт во второй серии показатели, мало отличающиеся от показателей первой серии. Таким образом, внесение в обстановку опыта сильно отвлекающих моментов не оказывает на них сколько-нибудь значительного «сбивающего» влияния. При этом замечательным является то, как именно протекает их поведение. Подавляющее большинство испытуемых этого возраста вовсе не делает попытки целиком сосредоточиться на своей позе. Наоборот, они как бы участвуют в окружающем: смотрят вокруг себя, прислушиваются к разговорам, но это не мешает им контролировать свою позу и сохранять её весьма длительное время.

Например, Ира Л. (6 л. 3 м.) стоит в заданной позе, в то время, как дети шумно играют в той же комнате. Она спокойно наблюдает за играющими. Время от времени она поправляет положение своего туловища и правой руки, не взглядывая, однако, на неё.

Итак, сравнение между собой данных, полученных нами в первой и второй сериях эксперимента, даёт закономерную картину, которая полностью подтверждает наметившиеся прежде выводы.

Если сопоставить кривые, выражающие увеличение длительности сохранения позы в зависимости от возраста испытуемых по обеим этим



**Условные обозначения**  
 — Длительность сохранения позы по заданию в присутствии только экспериментатора  
 - - - Длительность сохранения позы по заданию в присутствии детей группы

Рис. 3. Сравнительные данные произвольного сохранения позы (1-я и 2-я серии опытов)

Если сопоставить кривые, выражающие увеличение длительности сохранения позы в зависимости от возраста испытуемых по обеим этим сериям (см. рис. 3), то оказывается, что сравнительно близкие друг к другу у младших, они дают затем расхождение, а в дальнейшем вновь резко сближаются между собой. Это значит, что отвлекающие моменты действуют на выполнение нашего задания детьми различного возраста по-разному.

У самых маленьких, отвлечение хотя и снижает средние показатели, но не в такой сильной степени, как у детей 4—5 лет, потому что мы и без того имеем у них очень низкие показатели. Принимая задание на сохранение требуемой позы, они, однако, неспособны выполнить его: они не в состоянии контролировать своей позы и не могут поэтому произвольно владеть ею.

Другое дело — более старшие испытуемые. У них мы впервые находим ясно выделенную цель — удержать показанную позу — и сознательный контроль за положением своего тела. Их активность целиком направлена на эту цель, подчинена заданию. Но именно поэтому введение отвлекающих моментов резко — более чем в 3 раза — снижает у них количественные показатели.

Иначе протекает процесс и у испытуемых 6—7 лет. В соответствии с переходом к другому типу контроля за своей позой и к другому вообще типу произвольного владения собой, отвлекающие моменты не сбивают их поведения. То обстоятельство, что их внутренняя активность направлена на другое, что они заняты наблюдением за играю-

щими детьми и т. п., не мешает им сохранять требуемую позу, не мешает осуществлять контроль за собой. Этим и объясняется, что вынесение опыта в общую комнату почти не меняет у них показателей.

Описанные серии опытов позволили наметить только некоторые фазы, характеризующие развитие произвольности в дошкольном возрасте. Изменение, которое было нами внесено в эксперимент, касалось лишь внешних условий протекания изучаемого нами процесса, поэтому оно могло дать только дополнительные материалы, явившиеся контрольными по отношению к исходным. Чтобы сделать новый шаг в исследовании, нужно было, далее, проследить зависимость выполнения предлагавшегося нами задания от внутренних психологических его условий. Такие условия и создаются, прежде всего, различными мотивами, которые побуждают к деятельности ребёнка и которые придают выполняемому им заданию различный для него смысл.

В обеих сериях опытов, результаты которых мы привели выше, выполнение ребёнком задания было непосредственно включено в его общение со взрослыми; оно имело смысл именно задания, выполняемого в связи с требованием, оценкой или самооценкой, возникающими в этом общении. При этом само по себе содержание задания было связано с мотивами его выполнения лишь внешним образом; ведь оно прямо не вытекало из отношений общения и, в сущности, могло быть любым по своему содержанию.

Чтобы изменить с этой стороны условия исследуемого процесса мы изменили его мотивацию, а именно — ввели его в игровую деятельность и связали его с выполнением определённой роли в условиях игры.

### 3

Задача третьей серии исследования состояла в том, чтобы выяснить, чем будет отличаться волевое поведение детей, когда требование сохранения позы будет вытекать не из задания взрослого, а из той роли, которую выполняет в игре ребёнок. Это и отличает третью серию экспериментов от первой и второй.

Для этой цели нами была взята творческая игра «Фабрика и часовые». Неподвижность диктовалась в этой игре ролью часового на посту. Испытуемые дети не имели игрушечных ружей, что уравнивало условия в игре и в опытах предыдущих серий в том отношении, что здесь и там позу не мог определить сам по себе предмет.

Игра «Фабрика и часовые» обеспечивала проведение через роль «часового» всех участников. При этом продолжительность сохранения позы часового определялась самим содержанием игры. Мы стремились к тому, чтобы дети одинаково охотно брали на себя как роль «рабочих», так и роль «часового».

Игра протекала следующим образом. Группа детей в 5—7 человек приглашалась поиграть в интересную игру. Кратко рассказывалось содержание предлагаемой игры. Детям объяснялось, что игра называется «Фабрика и часовые». Рабочие должны упаковать товары в коробки, а часовые — охранять фабрику.

Двое—трое детей изображали «рабочих», которые сидели за столом и упаковывали круглую мозаику в баночки, а другие стояли около стола «рабочих» в качестве «часовых» до тех пор, пока «рабочие» продолжают работать. Сигналом окончания работы служил звонок. Время, которое протекло от начала игры до сигнала, устанавливалось для разных возрастных групп испытуемых экспериментатором, исходя

из следующего. Группа детей определённого возраста, по 4—5 человек в каждой, проводилась через пробные опыты, на основании которых и бралось время сохранения требуемой позы. В результате нами было принято время игры: для детей 4—5 лет до 10 мин., 5—6 лет — 12 мин. и 6—7 лет — 15 мин.

Вместе с тем эти же предварительные опыты установили, что задуманная игра в «Фабрику и часовых» для младших дошкольников не подходит.

Дети 3—4 лет и, частично, 4—5 лет не понимали роли «часового» и не были в состоянии активно участвовать в игре с таким сложным сюжетом. Роль «часового» не вызывала у них никакого конкретного представления. Проверка показала, что только трое из всех детей младшего возраста выразили желание быть «часовым». Поэтому мы воспользовались для опытов с ними другой игрой «Паук и мухи», где роль «часового» была заменена позой «мухи», сходной с ролью часового тем, что она требовала сохранения неподвижности определённой позы.

Таким образом, общность правила главной роли — сохранение требуемой неподвижности в виде позы «часового» и в роли «мухи» — позволила при проведении опытов объединить их результаты.

К описанию этой игры и анализу полученных данных мы вернёмся ниже, а перед этим рассмотрим результаты, полученные в условиях игры в «часового» у детей 4—7 лет.

Так же как и через другие серии опытов, в опытах с игрой в «часового» было проведено по 30 испытуемых каждого возраста. Средние величины длительности сохранения позы «часового» детьми различного возраста по данным этой — третьей — серии приведены в табл. 5 и на рис. 4.

Уже беглый взгляд на эти величины даёт представление о резком отличии их от величин, полученных во второй серии исследования. Действительно, если сравнить между собой средние показатели по возрастам, полученные в обеих этих сериях, то оказывается, что средняя длительность сохранения позы часового при выполнении роли в игре возрастает, по сравнению с длительностью сохранения той же внешней позы по заданию экспериментатора, у детей 4—5 лет в шесть раз, у детей 5—6 лет в три раза и только у самых старших она почти одинакова — увеличивается всего лишь на 9% (см. табл. 5 и кривую на рис. 4).

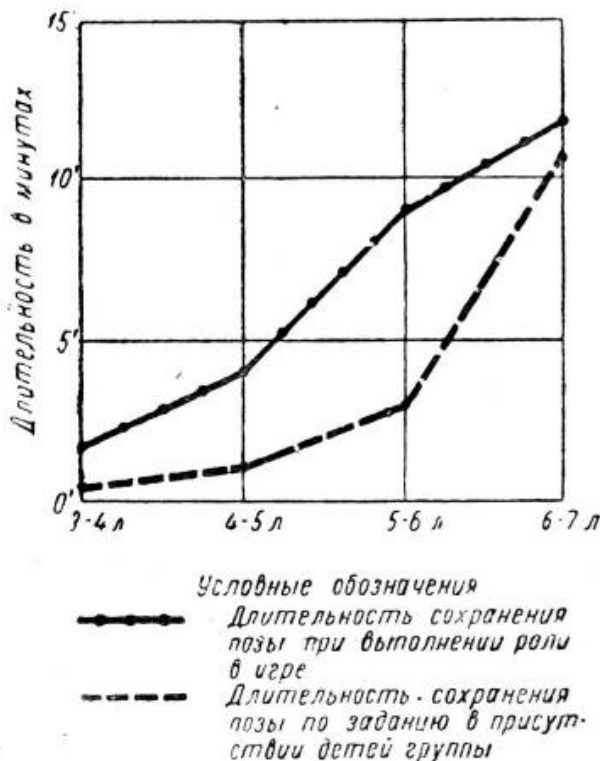


Рис. 4. Длительность сохранения позы (2-я и 3-я серии опытов)

Очень резко подчёркивает этот сдвиг в показателях длительности произвольного сохранения позы, вытекающей из взятой на себя роли, по сравнению с показателями сохранения позы по заданию таблица распределения величины (табл. 6).



Таблица 5  
Средняя длительность сохранения позы в опытах  
2-й и 3-й серий у испытуемых различного возраста

Возраст испытуемых (в годах)	Длительность сохранения позы	
	2-я серия	3-я серия
От 3 до 4 лет . . . . .	12 сек.	1 мин. 28 сек.
От 4 до 5 " . . . . .	41 "	4 " 17 "
От 5 до 6 " . . . . .	2 мин. 55 "	9 " 15 "
От 6 до 7 " . . . . .	11 "	12 "

Как видно из табл. 6, из 30 испытуемых в возрасте от 4 до 5 лет только 5 удерживают принятую позу от 1 до 2 мин., зато 22 испытуемых удерживают её свыше 3 и 4 мин. В группе 5—6-леток больше половины испытуемых дают показатели выше 8 мин., а у самых старших детей (6—7 лет) эти показатели мы находим у 28 из 30 испытуемых.

Таблица 6  
Распределение показателей длительности сохранения позы  
в опытах 3-серии у испытуемых различного возраста

Длительность сохранения позы (в мин.)	Число испытуемых в возрасте			
	3—4 лет	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
До 1 . . . . .	8	—	—	—
От 1 до 2 . . . . .	7	5	—	—
От 2 до 3 . . . . .	8	3	3	—
От 3 до 4 . . . . .	7	3	1	—
От 4 до 8 . . . . .	—	19	8	2
От 8 до 12 . . . . .	—	—	13	2
Свыше 12 . . . . .	—	—	5	26

Прежде чем переходить к качественному анализу поведения детей в игре в «часового», рассмотрим количественные данные, полученные нами у испытуемых в возрасте 3—4 и 4—5 лет в игре «Паук и муха», для того, чтобы дополнить приведённые результаты также и данными о самых маленьких.

Игра эта состоит в том, что по сигналу ребёнок, исполняющий роль «паука», выходит из своего уголка, а дети, изображающие мух, занимают свои места и замирают в определённой позе. Если кто-нибудь из детей, изображающих мух, пошевелится и нарушит позу, то «паук» заметит её и тогда имеет право взять её и отвести к себе. Игра продолжается до тех пор, пока все «мухи», кроме одной, последней, не будут переловлены. Последняя, т. е. удержавшая неподвижную позу дольше всех, выигрывает и становится «пауком».

Через опыты с игровой ролью «мухи» мы провели не только испытуемых 3—4 лет, для которых игра в «часового» была явно недоступ-

на, но также и 4—5-леток. Последнее было сделано для того, чтобы сравнить между собой результаты, полученные у них по обоим этим играм.

Испытуемые 3—4 лет, в среднем, удерживали позу, требуемую игрой в «Паука и мух», в течение 1 мин. 28 сек. Среди них было, однако, достаточно большое число детей (8 из 30), практически не справлявшихся с задачей и дававших ничтожно малое время — меньше одной минуты. Только 17 детей из 30 удерживали позу свыше 3 мин.

Значительно более высокие показатели в этой же игре дали испытуемые 4—5 лет. Их средний показатель оказался равным 4 мин. 17 сек., т. е. практически почти не отличался от среднего показателя по игре в «часового» (около 5 мин.). Последнее и даёт возможность объединить все полученные данные в общую сводку.

Таким образом, если включить теперь в анализ также и данные, полученные в игре у самых младших наших испытуемых, то наибольшее различие между показателями третьей и показателями второй серии опытов оказывается именно в этой группе, которая даёт повышение времени удержания позы в условиях игры более чем в 7 раз. Различие это затем становится всё меньше, пока, наконец, показатели обеих серий не сближаются между собой почти полностью.

На первый взгляд может показаться, что мы имеем в серии с игрой картину постепенного изменения, начинающуюся с быстрого подъёма показателей по сравнению с показателями второй серии, а затем плавное возрастание их в связи с возрастом, относительно меньшее, впрочем, чем возрастание по второй серии. Однако качественный анализ поведения испытуемых показывает, что в действительности мы имеем здесь более сложные соотношения.

Для того чтобы выяснить эти действительные соотношения, мы должны будем последовательно рассмотреть поведение в опытах с игрой детей различного возраста.

Обратимся прежде к группе испытуемых 3—4 лет. Можно ли объяснить наблюдаемое у них возрастание длительности удержания позы тем обстоятельством, что они принимают на себя в игре роль, требующую этой позы?

Если это, как мы увидим дальше, безусловно так у более старших испытуемых, то в отношении самой младшей группы анализ их поведения исключает такое объяснение.

Оказывается, что формально принимая правила игры и роль, дети этого возраста по существу не входят в них или, вернее, входят, но весьма своеобразными путями.

Перед ними, видимо, не стоит задача не дать себя поймать или, во всяком случае, эта задача почти мгновенно теряется ими. Они не только не играют «на выигрыш», т. е. для них эта игра не только не является настоящей игрой с правилами, но даже и не содержит в себе для них внутреннего правила неподвижности («скрытое правило»).

Так, например, испытуемая Ира М. (3 г.) стоит, смеясь и толкаясь даже тогда, когда другие дети сохраняют неподвижность «мухи». Напоминание правила игры действует только в течение очень короткого промежутка времени. Испытуемая нарушает позу уже на 25 сек.

Нина В. (3 г. 2 м.) переходит с места на место, всё время размахивая руками. Напоминание правила не действует. Показ взрослого,

как должна стоять «муха», также не возымел никакого действия. Простояла неподвижно только 15 сек.

Такое отступление в игре этих детей даже от скрытого за ролью правила находит своё выражение в том, что многие из них, как уже было сказано, дают ничтожные результаты сохранения неподвижной позы «мухи». Вместе с тем средние показатели особенно резко возрастают именно у этой группы. Следовательно, помимо роли в ситуации опытов третьей серии должен существовать ещё какой-то фактор, вызывающий это возрастание показателей. Действительно, такой фактор выступает в целом ряде случаев. Это—непосредственное и как бы импульсивное поведение «замирания» в условиях, создаваемых самой динамической ситуацией данной игры, влияние других играющих детей и вместе с тем непосредственная реакция—поджидание «паука».

Саша Н. (3 г. 5 м.) смотрит с интересом на «паука» и, когда «паук» забирает соседа, то Саша неожиданно обращается к нему и просит забрать и его: «И меня, и меня возьми». Алла Г. (3 г. 2 м.) поддаётся влиянию поведения других детей и с замиранием смотрит на «паука», боясь пошевелиться, однако, когда «паук» её забирает, она звонко хохочет и с удовольствием идёт к «пауку» в уголок, но оттуда быстро убегает и снова становится вместе с оставшимися «мухами».

Такое влияние внешней динамической ситуации игры, в значительной степени случайно, неустойчиво и неспособно привести к скольконибудь длительному удержанию требуемой позы.

Об этом свидетельствует и средний показатель, который является лишь относительно большим, и особенно распределение индивидуальных показателей, которое даёт единственный во всех наших материалах случай, когда мода (т. е. наиболее часто встречающееся значение) не является ясно выраженной; наоборот, здесь величины дают почти одинаковое распределение по своей частоте (до 1 мин.—8 случаев, от 1 до 2 мин.—7 случаев, от 2—3 мин.—8 случаев и от 3 до 4 мин.—7 случаев).

Таким образом, влияние собственно игровой мотивации на исследуемый нами процесс в этой группе детей мы не в состоянии проследить. Поэтому в дальнейшем мы вовсе не будем привлекать для анализа данные, полученные в опытах третьей серии с группой самых младших испытуемых детей 3—4 лет.

Существенно другое положение открывает анализ поведения детей 4—5 лет.

Большинство испытуемых, принадлежащее к этой возрастной группе, принимает на себя игровую роль «мухи» или в другом варианте—роль «часового».

Если игра в «Паука и мух» ещё не всегда принимается со стороны условий вы и грыша, и детей весьма мало, например, огорчает тот факт, что они попадают в руки «паука», то они легко вообще входят в правило роли: «муха» должна цепенеть перед «пауком», который иначе может её заметить. То же и при игре в «часового»: часовой должен стоять неподвижно. Это можно видеть, наблюдая поведение ребёнка во время игры.

Валерий В. (4 г. 1 м.) быстро побежал после звонка на своё место и принял неподвижную позу «мухи». Замер и старается не шевелиться, но в это же время следит за действиями «паука», который ходит вокруг «мух». Валерий машинально повернул за ним голову. «Паук» заметил, схватил его за плечи и потащил. Валерий визжал от



удовольствия, упирался, убежал от «паука», наконец, его водворили в уголок, где он весело смеялся, хлопал в ладоши.

Испытуемая Таня А. (4 г. 3 м.) была «рабочим» и с интересом углубилась в процесс «упаковки». Зазвонил звонок; по правилам игры Таня должна уступить своё место другому, а сама пойти стоять «часовым». Таня молча стала на место «часового», приняла нужную позу, стояла долго, не шевелясь. В течение 7 мин. испытуемая не спускала глаз с Валерика, который упаковывал «товары». На 8 минуте она повернулась в сторону, но сама этого не заметила. После звонка Таня глубоко, с облегчением вздохнула и, повеселевшая, с удовольствием усаживалась за стол играть в баночки.

Появление этого нового фактора — игровой роли — приводит к тому, что окло  $\frac{2}{3}$  всего количества испытуемых удерживают требуемую позу более 4 мин., в то время как у детей 3—4 лет мы не наблюдали ни одного такого случая.

Весьма сходную с этой общую картину мы наблюдаем и у детей 5—6 лет, если не считать того, что, как и в описанной выше второй серии, часть из них может быть отнесена по своему поведению к самым старшим.

Приведём некоторые примеры из игры в «часового». Так Алик Г. (5 л. 7 м.) изображал командира, который назначает и сменяет «часовых» после звонка; роль ему очень нравилась, выполнял её он очень хорошо. Уже все дети из группы в 4 человека были «часовыми», Алик же ещё не был в этой роли. Возникла задача сделать так, чтобы командир, по логике игры, стал бы «часовым». Алику было предложено показать своим бойцам пример того, как должен стоять «часовой». Он был полон противоречивых желаний: с одной стороны ему было приятно, что он будет показывать, как надо стоять, а с другой — ему не хотелось расставаться с ролью командира. Алик от всех этих переживаний даже покраснел, но желание быть настоящим командиром — взяло верх. Испытуемый очень хорошо стоял, подражая выправке настоящего командира, он перестал смотреть в сторону играющих детей, где без него Слава что-то переставлял в хозяйстве, но это не мешало ему заметить, что делает Слава. Алик назидательно крикнул: «Эй, ты, Слава, пусть стоит там, не тронь... Я сейчас сам приду». Простоял свыше 6 мин., а во второй серии он сохранил неподвижность только около 2 мин.

Для данной серии наиболее характерным является поведение детей именно этого возраста, т. е. от 4 до 6 лет. Что же касается самых старших, то они, как и самые младшие, так же как бы выпадают из-под влияния специфических условий игры, хотя совсем по другим и даже, в известном отношении, по противоположным основаниям.

Они так же, как и дети 3—4 лет, по-настоящему не входят в роль, но, конечно, не потому, что она им недоступна, а в силу того, что она теряет для них непосредственную привлекательность; гораздо важнее для них становится, повидимому, само достижение, связанное с этой ролью. Поэтому мы наблюдали иногда в самом начале даже несколько ироническое отношение у них к роли «часового». Если же они совершенно легко справлялись с задачей, вытекающей из этой роли, то это в силу того, что они принимали правило, согласно которому, после положенного времени стояния на часах в качестве «часового», они могли заниматься «упаковкой», которая была привлекательна даже для самых старших детей.

Так, например, Серёжа Б. (6 л. 2 м.) требовал, чтобы вначале он был «рабочим», а потом «часовым». Но уже все места рабочих были заняты, осталась только одна свободная роль «часового». В коллективной игре часто бывает подобная обстановка, когда всем хочется выполнять главную роль, а участников игры много. Обычно дети миролюбиво договариваются, кто сегодня будет главный. Так и у испытуемого Серёжи побудительные мотивы выполнения роли «часового» были не в ней, а в другой роли—«рабочего». Серёже трудно стоять, пассивно наблюдая за игрой «рабочих», но он преодолевает нетерпение и стоит вот уже 12 мин. Нарушил позу тем, что, желая помочь «рабочему», бросился вместе с ним под стол собирать шарики.

То же у испытуемой Светы В. (6 л.): она наблюдает за игрой детей, это ей несколько не мешает сохранять требуемую позу. Простояла свыше 20 мин.

Записи поведения в большинстве протоколов опытов с детьми 6—7 лет лаконичны. Испытуемые спокойно и деловито сохраняют требуемую позу и в то же время могут быть внутренне заняты чем-нибудь посторонним. Таким образом, опыты с детьми 6—7 лет дают однотипное поведение во всех трёх описанных нами сериях. Поэтому при обсуждении результатов последней серии опытов мы должны будем сосредоточить своё внимание, главным образом, на данных, полученных у детей 4—6 лет, которые дали наибольшие различия в поведении в опытах с заданием и в опытах с игрой.

Основной вопрос, который возникает при анализе результатов опытов с сохранением заданной позы в условиях игры, заключается в следующем: что именно в этих условиях приводит к повышению показателей в средних возрастных группах?

Так как со стороны содержания задания (т. е. со стороны самой внешней позы) и со стороны наличия отвлекающих моментов, методика третьей серии может считаться уравненной с методикой второй серии, то очевидно, что объяснение повышения показателей следует искать во внутренних отличиях игры от задания.

Какие же это отличия? Прежде всего — в мотивации и, следовательно, в том смысле, какой для ребёнка приобретает сама цель — сохранить требуемую позу.

В условиях задания мотив поведения ребёнка лежит в общении с экспериментатором, причём содержание того, что требуется от ребёнка, связано с этим мотивом лишь внешним образом.

Из того, что ребёнок хочет ответить требованиям экспериментатора, содержание той задачи, которую он должен выполнять, непосредственно не вытекает. Другое дело в условиях игры. Её мотив для ребёнка 4—6 лет обычно лежит в выполнении принимаемой на себя роли. Сама роль и несёт в себе, в форме скрытого в роли правила, задачу, которую ребёнок выполняет. Так, например, сохранение неподвижности позы в условиях игры, которую мы проводили, связано с ролью «часового» и имеет для ребёнка именно этот конкретный смысл. Это объяснение, к которому приводит наш анализ, нуждается, однако, в экспериментальной проверке. Чтобы произвести такую проверку, нами были поставлены ещё две серии опытов — четвёртая и пятая.

#### 4

Задача опытов четвёртой и пятой серий состояла в том, чтобы узнать, как именно творческая игра организует произвольное поведение детей в форме выполнения ими правила сохранения требуемой позы.

Для этого нужно было как бы разложить процесс игры и выделить то её содержание, благодаря которому она, как мы видели, резко повышает показатели длительности произвольного удержания позы у детей 4—6 лет.

Прежде всего, необходимо было выяснить, имеют ли здесь решающее значение особенности мотивации игрового поведения, выражающиеся в том, что ребёнок внутренне принимает на себя роль, входит в неё, или же, что главное состоит здесь в конкретной форме, какую в игре принимает задание. Иначе говоря, необходимо было выяснить— можно ли объяснить большую эффективность, создаваемую условиями игры, тем, что ребёнок в этих условиях становится не перед требованием удержать абстрактную для него позу, а перед требованием удержать позу, имеющую для него определённое, конкретное значение (поза «часового», «мухи» и т. п.).

Для этого нужно было, сохранив по возможности все остальные условия неизменными, сделать для ребёнка роль, требующую выполнения такого же задания, не вытекающей из игры, а введённой в неё лишь условно, внешним образом.

В соответствии с этим мы разработали следующую методику.

Ребёнку, который не принимал ещё участия в игре в «часового» и который стремился к тому, чтобы включиться в эту игру, экспериментатор предлагал сначала показать, сможет ли он быть часовым. Для этого ребёнок должен был показать — умеет ли он достаточно долго и хорошо стоять на часах. Испытуемый должен был, таким образом, стоять как часовой, не играя, а лишь выполняя требование, которое вносилось экспериментатором в качестве условия его дальнейшего участия в игре. Это и позволяло нам сравнить длительность сохранения позы «часового», вытекающей, в одном случае, из реальной игровой роли, а в другом — из того же конкретного образа часового, но выступающей вне игры.

Через эту четвёртую серию мы провели 90 испытуемых: по 30 испытуемых в возрасте 4—5, 5—6 и 6—7 лет.

Количественные результаты, полученные в этой серии, представлены в табл. 7 и в кривой на рис. 5.

Таблица 7  
Средняя длительность сохранения позы  
(4-я серия опытов)

Возраст испытуемых (в годах)	Длительность сохранения позы
От 4 до 5 лет . . . .	24 сек.
От 5 до 6 „ . . . .	2 мин. 27 „
От 6 до 7 „ . . . .	12 „

Как видно из приведённых данных, дети 4—5 лет дают весьма низкие показатели, которые лишь несколько увеличиваются у детей 5—6 лет. Зато при переходе к группе старших испытуемых мы наблюдаем весьма резкое возрастание данных. Если обратить внимание на



распределение величин, то оказывается, что средняя возрастная группа (5—6 лет) разбивается на две подгруппы, так, что одна часть детей даёт показатели, приближающиеся к показателям детей 4—5 лет, а другая (около  $\frac{1}{3}$ ) — к показателям детей 6—7 лет.

Таким образом, мы имеем в этой серии опытов в сущности как бы только две основные группы: группу младших испытуемых, у которых мы находим низкие показатели длительности сохранения позы, и группу старших испытуемых, у которых налицо высокие показатели.

Для того чтобы получить ответ на интересующий нас вопрос, сравним между собой результаты, полученные в четвёртой серии с результатами третьей серии.

Как это видно из рис. 6, мы имеем чрезвычайно резкое различие в длительности сохранения позы в условиях игры и вне этих условий: у детей 4—5 лет — больше чем в 10 раз; у детей 5—6 лет — почти в 5 раз. Это показывает, что сама по себе роль, не будучи игровой, не способна изменить показатели произвольного поведения, и эффективность игры не может быть, следовательно, объяснена влиянием большей конкретности, большей «предметности» задачи. Введение задачи в этой конкретной форме, но вне игры не увеличивает показатели по сравнению со второй серией, а у самых маленьких даже несколько снижает их (рис. 7).

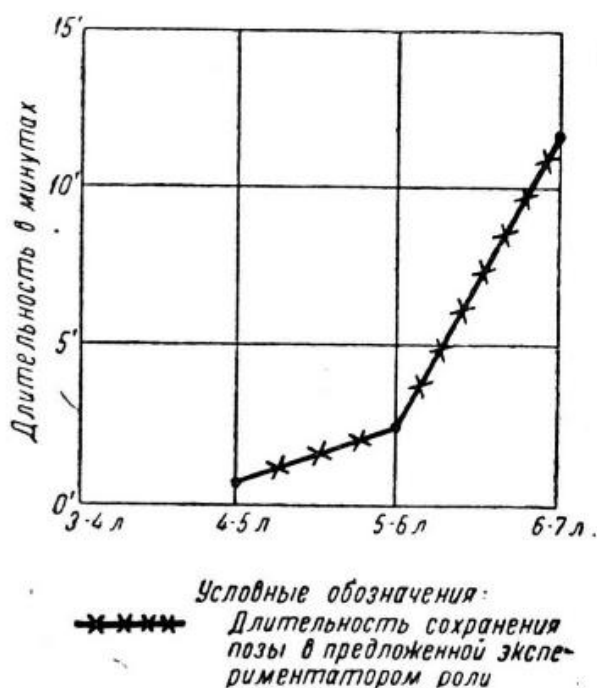
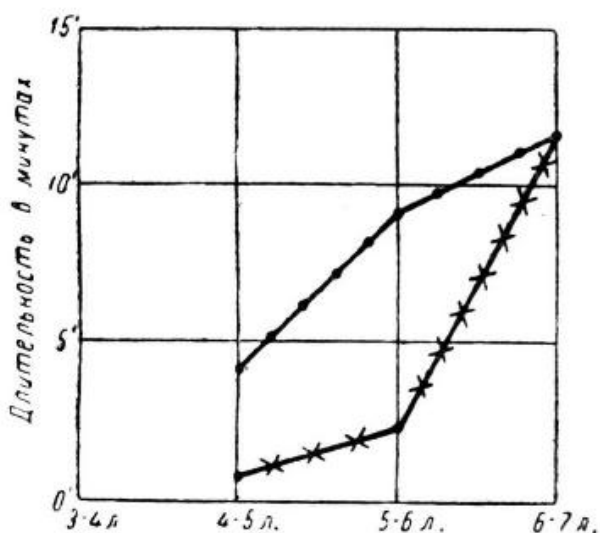
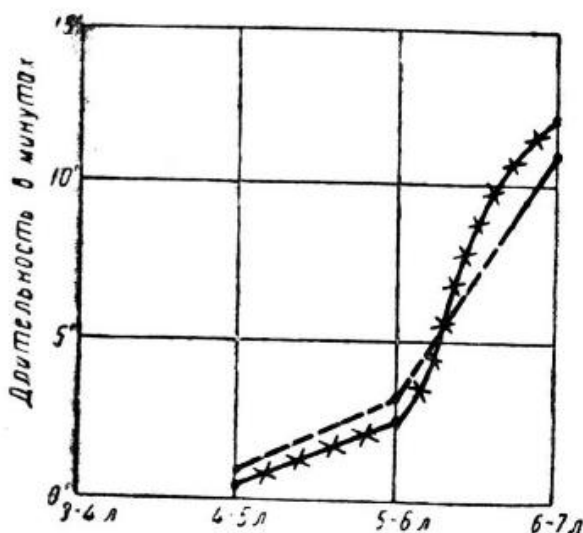


Рис. 5. Длительность сохранения позы (4-я серия опытов)



Условные обозначения:  
 — Длительность сохранения позы при выполнении роли в игре  
 — Длительность сохранения позы в предложенной экспериментатором роли

Рис. 6. Длительность сохранения позы (3-я и 4-я серии опытов)



Условные обозначения:  
 — Длительность сохранения позы по заданию в присутствии детей группы  
 — Длительность сохранения позы в предложенной экспериментатором роли

Рис. 7. Длительность сохранения позы (2-я и 4-я серии опытов)

Вывод, который следует из анализа количественных данных, получает своё полное подтверждение и в наблюдениях за поведением испытуемых.

Приведём в качестве иллюстрации несколько примеров из протоколов опытов с младшими испытуемыми 4—5 лет.

Лия Н. (4 г. 4 м.) при предложении показать, как она умеет стоять «часовым», заявляет, что она хочет стоять «там» и показывает в сторону детей, играющих в «рабочих». «Я умею стоять, я уже научилась». Когда ей ещё раз объяснили, что надо обязательно сначала здесь постоять, и что только потом она будет играть в «часового», Лия неохотно согласилась. Её внимание быстро переключилось на играющих. На 13 секунде она нарушила позу тем, что подняла левую руку к лицу.

Рена Л. (4 г. 2 м.) при предъявлении ей аналогичного требования стоит молча, немного насупившись, смотрит на свои ноги. После вторичного напоминания принимает требуемую позу. Продолжает смотреть в пол. Нарушила позу на 16 секунде резким поворотом в сторону играющих детей.

Как видно из приведённых примеров, дети, получающие роль от экспериментатора, и вне игры ведут себя так же, как и в том случае, когда аналогичное задание им даётся в абстрактной форме — в виде требования просто сохранить заданную позу, как мы это делали во второй серии. Становится понятным и то, почему у детей 4—5 лет были получены в четвёртой серии даже более низкие результаты, чем во второй. Дело в том, что их стремление принять участие в игре, естественно, сильно отвлекало их внимание к играющим в той же комнате детям.

Особую картину дают самые старшие дети. Количественно они дают те же показатели, что и в серии с игрой. Это не является, конечно, неожиданным, так как и в игре эти дети не дают заметного повышения по сравнению с выполнением задания экспериментатора во второй серии. Очевидно, что как и в тех, так и в других условиях, сохранение позы протекает у них на существенно иной основе, о чём мы уже говорили и к чему мы ещё вернёмся ниже. Их поведение в четвёртой серии опытов существенно не отличается от поведения во второй и третьей сериях и поэтому нет надобности приводить здесь новые примеры.

Другое предположение, которое может быть выдвинуто для объяснения повышения показателей в третьей, игровой, серии наших экспериментов состоит в том, что главная роль принадлежит в этом самому факту коллективности игры. Иначе говоря, можно предположить, что дети гораздо лучше владеют собой в процессе игры не потому, что сохранение требуемой позы вытекает из их игровой роли, а потому, что эта задача включена в коллективную деятельность, в общение детей между собой.

Для того чтобы проверить возможность такого объяснения, мы провели ещё одну — пятую серию опытов.

Опыты этой серии мы построили так, чтобы сохранить настоящую игровую роль, но вместе с тем вывести ребёнка из коллектива играющих детей.

Для этой цели мы ввели такую методику. Во время игры в «часового» экспериментатор обращался к ребёнку с просьбой стать на посту в другом месте. Экспериментатор указывал, что необходимо установить охрану также и наружного входа на фабрику, что так всегда

бывает на самом деле и уводил ребёнка за дверь комнаты, оставляя его в одиночестве, лишь издали наблюдая за ним. Ребёнок, таким образом, как бы вовсе выводился из непосредственного общения в игре с другими детьми. Вместе с тем, у него сохранялась настоящая игровая роль, так как он продолжал игру, но теперь в одиночестве.

Понятно, что такое изменение, хотя и сохраняло игровую роль, всё же существенно меняло условия её выполнения. Главное — ребёнок вовсе выходил из-под внешнего контроля, характерного для тех условий, в которых проходили опыты по третьей серии.

Мы ждали поэтому значительного снижения чисто количественных результатов и рассчитывали, главным образом, на данные качественного анализа поведения.

Однако результаты, которые мы получили в этой, пятой серии, подтвердили указанные предположения лишь отчасти.

Как это видно из табл. 8 и рис. 8, резкое снижение показателей мы наблюдали только у детей 4—5 лет, что же касается испытуемых 5—6 лет, то они дали относительно очень высокий показатель (6 мин. 35 сек.), т. е. всего на 30% меньше, чем показатель третьей серии и почти в 3 раза больше, чем показатель во второй серии (см. кривые на рис. 2). Этот факт представляется нам решающе важным.

Дело в том, что у детей младшего дошкольного возраста сама игровая роль тесно связана с внешней обстановкой. Это хорошо известный факт. Поэтому выведение ребёнка непосредственно из коллектива, которое вместе с тем выводило его и из внешней игровой ситуации (наличие „рабочих“ на фабрике и другие внешние моменты, характеризующие ситуацию этой игры), быстро «выбивало» их из игровой роли. Попросту говоря, без этой внешней обстановки они быстро переставали чувствовать себя «часовыми».

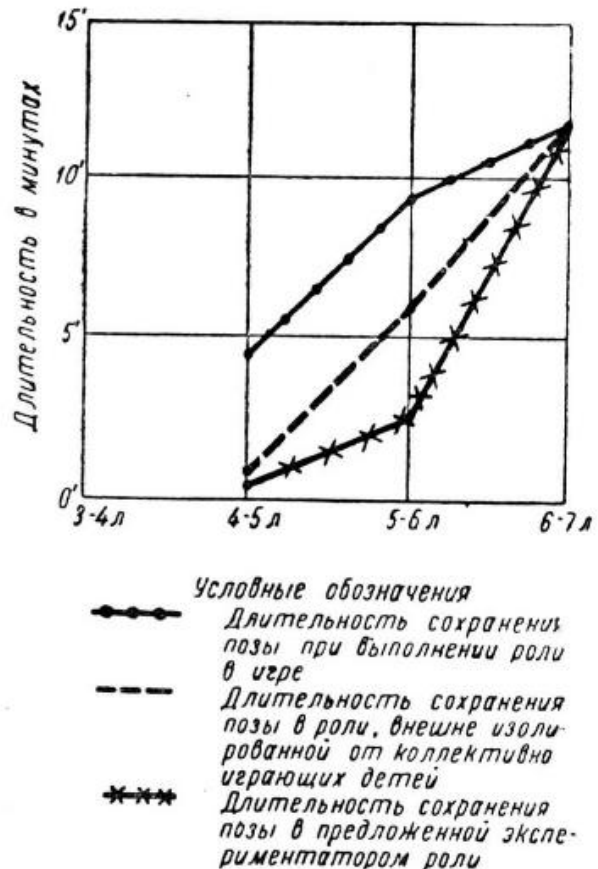


Рис. 8. Длительность сохранения позы (3-я, 4-я и 5-я серии опытов)

Таблица 8

Средняя длительность сохранения позы (3-я, 4-я и 5-я серии опытов)

Возраст испытуемых (в годах)	Длительность сохранения позы в опытах		
	3-й серии	4-й серии	5-й серии
От 4 до 5 лет . . . . .	4 мин. 17 сек.	24 сек.	26 сек.
От 5 до 6 „ . . . . .	9 „ 5 „	2 мин. 27 „	6 мин. 35 „
От 6 до 7 „ . . . . .	12 „	12 „	12 „



Так, например, В а л я Н. (4 г. 2 м.) приняла правило роли, но на 18 секунде повернулась и вошла в комнату к играющим: приняла позу «часового» около «рабочих» и с интересом наблюдала как «рабочие» упаковывали «товары». Всё это испытываемая проделала без тени смущения, как будто так и нужно было.

Г р и ш а П. (4 г. 4 м.) отказался стоять за дверью, заявляя: «Я не хочу здесь... Я там, я хочу и г р а т ь».

Большинство детей 4—5 лет не принимает роли «часового», изолированного от коллектива играющих. Дети этого возраста обычно через 15—20 сек. поворачиваются в сторону двери, а часто без разрешения взрослого входят в комнату к «рабочим», забывая, что им поручено быть «часовым» и стоять на посту.

В возрасте 5—6 лет игровая роль гораздо меньше нуждается в подкрепляющей её внешней игровой обстановке. Поэтому ребёнок, приняв на себя роль «часового», мог сохранять её даже и в том случае, когда она прямо не опиралась на внешние моменты окружающей обстановки. С точки зрения стоящего перед нами вопроса, результаты, полученные в опытах с детьми этого возраста, представляют наибольшее значение. Поэтому, тот факт, что мы получили в этом возрасте относительно высокие показатели, позволяет сделать вывод, что главное заключается не в непосредственной коллективности игры, а в той игровой роли, которая в ней возникает.

Чтобы показать значение игровой роли для осуществления задачи сохранить требуемую позу, мы приведём два разных случая: первый — когда ребёнок 5—6 лет удерживает роль (и позу) и второй — когда он утрачивает игровую роль, как это бывает у младших испытуемых, а, соответственно, срывает и сохранение неподвижности «часового».

1. К о л я К. (5 л. 6 м.) стоял у двери уже 10 минут в позе «часового». Воспитательница спросила его: «Почему он стоит за дверью?» Испытуемый серьёзно ответил, что он никого на «фабрику» не пропускает, надо пропуск, что он—«часовой». Коля иногда старается прислушаться к тому, что происходит в комнате, но это ему несколько не мешает сохранять позу «часового». Попытка другого ребёнка отозвать его от двери не возымела никакого действия.

2. Л и д а М. (5 л. 3 м.) хорошо простояла около 4 мин. Постепенно её внимание переключилось на детей, играющих на площадке, она стала внимательно смотреть в окно. Однако она продолжала сохранять позу «часового», но уже как бы по инерции. Всё её поведение говорило о том, что она вышла из роли: правая рука опущена чуть ли не до конца, голова повернута к окну. Испытуемая не обратила никакого внимания на ребёнка, входившего в комнату к играющим без всякого «пропуска». На вопрос, почему же она пропустила на «фабрику» без пропуска, Лида чистосердечно ответила, что она «забыла».

Итак, сопоставление между собой поведения детей в последних трёх сериях опытов позволяет прийти к тому, чисто фактическому, положению, что условия, определившие весьма высокие показатели, которые дала третья «игровая» серия по сравнению с серией опытов-заданий, заключаются в наличии именно игровой роли, т. е. в о с о б е н н о с т и м о т и в а ц и и, а не в большей конкретности заданий и не во внешнем общении с другими детьми, характеризующими игру.

В заключение этой главы нам осталось рассмотреть данные, полученные в описанных сериях опытов со стороны общей проблемы развития произвольности поведения детей дошкольного возраста.

Результаты опыта с произвольным сохранением позы в условиях игры естественно возбуждают следующий вопрос: является ли сохранение в этих условиях позы «часового» или «мухи» актом подлинно произвольным?

Этот вопрос заставляет нас вновь вернуться к анализу наших общих представлений о природе произвольного поведения и о ходе его формирования в детском возрасте.

Уже данные первоначальных опытов, составивших содержание первой серии, показали, что произвольное, в широком значении этого термина, поведение выступает, по крайней мере, в двух основных формах.

Во-первых, это — поведение, отвечающее возникшей перед ребёнком цели: вести себя определённым образом, например, в наших условиях — сохранять принятую позу. Для этого необходимо удерживать данную цель и иметь возможность отдавать себе отчёт в своём поведении.

Такое поведение, как мы видим, возникает лишь в ходе развития (в условиях наших экспериментов, оно обнаруживается у детей в возрасте 4—5 лет) в связи с развитием элементарных форм самоконтроля и с появлением возможности вычленять не только внешние цели (например: «взять предмет»), но также цели, которые выражают требование к своему собственному поведению (например: «держат руку согнутой»). Эту форму произвольного поведения можно условно назвать **п е р в и ч н ы м** произвольным поведением.

Вторая форма произвольного поведения, которая возникает значительно позже (в наших экспериментальных условиях мы впервые наблюдали её у детей в 5—6-летнем возрасте), характеризуется тем, что произвольным становится не только то или иное целенаправленное действие, относящееся к самому себе, к своему собственному поведению, но и самые способы поведения. Иначе говоря, произвольным является в этом случае то, как осуществляется поведение, хотя бы и направленное на какую-нибудь внешнюю, предметную цель. Такое поведение даёт возможность выполнять то или иное действие, сохраняя, вместе с тем, контроль за собой. Например: наблюдать за игрой других детей и вместе с тем управлять своей позой. Такое произвольное поведение можно условно назвать **в т о р и ч н ы м** произвольным поведением.

Эту вторую форму произвольного поведения, собственно, и имеют в виду, когда говорят о произвольности в узком психологическом значении этого термина.

Вопрос, который стоит перед нами и заключается в том, с какого рода произвольным поведением детей мы имеем дело в ситуации игры.

То повышение показателей, которое мы отмечали в наших игровых экспериментах, во-первых, может быть связано с тем, что сохранение позы, вытекающей из игровой роли, становясь более длительным, остаётся, однако, произвольным. Действительно, у некоторых самых маленьких детей и в условиях игры в «Паука и муху» поза замирания возникала в форме непосредственной реакции на ситуацию. Это, однако, мы могли наблюдать лишь в отдельных случаях, причём такое произвольное замирание, внушённое неподвижностью других детей,

давало как раз весьма короткий эффект, т. е. приводило к весьма низким показателям.

Напротив, сколько-нибудь длительное сохранение позы, очевидно, требовало выделения соответствующей сознательной цели. Непосредственно оно не вытекало у детей из «внутренней позы» «часового». Об этом ясно говорят отдельные факты срыва позы «часового» в тех случаях, когда требование неподвижности не выделялось специально, как правило этой роли.

Таким образом, повышение показателей в условиях игры следует отнести за счёт повышения в игре первичной произвольности поведения. Это хорошо согласуется с тем фактом, что наибольшее различие между показателями, полученными в опытах с игрой и в опытах с выполнением задания взрослого, падает на 4—5-летний возраст, для которого характерным является произвольное поведение именно этого рода.

Иначе обстоит дело у старших испытуемых, у которых мы могли наблюдать уже в опытах первой и второй серий отчётливо выраженное вторичное произвольное поведение. У них введение игровой роли существенно не увеличивает показатели. Мы можем, таким образом, придти к тому предварительному выводу, что ролевая игра составляет важное условие формирования именно первичного произвольного поведения.

Это, как мы уже отмечали, легко понять, если принять во внимание, что требование к поведению в игре непосредственно вытекает из роли, которую берёт на себя ребёнок в то время, как произвольное поведение в условиях выполнения задания связано с мотивом, побуждающим ребёнка лишь внешне, условно.

Новый вопрос, который при этом возникает, и заключается в том, насколько специфично в этом отношении влияние игры. Ведь можно всё же допустить, что внутренняя, содержательная связь мотива и цели, т. е. тот смысл, который приобретает для ребёнка цель — удержать неподвижную позу, не имеет решающего значения.

Можно предположить, что главное здесь, так сказать, в «динамических силах» поведения, т. е. в силе самого мотива, интереса. Можно, иначе говоря, думать, что решающее значение имеет здесь не отношение мотива и цели, не характер их связи, а то, насколько велико стремление ребёнка, насколько значим для него мотив сам по себе. Вопрос этот представляется нам весьма важным. От того или иного его решения зависит не только понимание роли игры. Его решение связано также и с чрезвычайно существенной педагогической проблемой. Речь идёт о понимании и об оценке общего принципа педагогического воздействия: воздействия путём только усиления мотива или путём одновременного создания содержательных для ребёнка связей между мотивом и целью, как того требует принцип сознательности в воспитании.

Для того чтобы подойти к решению этого вопроса, мы продолжили наши эксперименты. Их задача состояла в том, чтобы сравнить между собой, в интересующем нас отношении, ситуацию ролевой игры, в которой определённое произвольное поведение содержательно связано с игровым мотивом, и ситуацию, в которой мотив имеет для ребёнка большую побудительную силу, чем мотив игры, но в которой зато отношение этого мотива к цели является гораздо более условным. В качестве такой ситуации мы остановились на ситуации соревнования детей между собой при выполнении ими требования сохранить неподвижность. Эти эксперименты и составили содержание шестой серии.



### III. Произвольное поведение в условиях задачи на «соревнование». Заключение

#### 1

Задача шестой, последней, серии нашего исследования требовала построить методику так, чтобы сохранение требуемой позы не вытекало прямо из того содержания, которое для ребёнка имеет силу мотива. С другой стороны, мотив, внешний по отношению к задаче сохранения требуемой позы, должен был быть возможно более усилен.

Как было уже сказано, после ряда пробных экспериментов мы остановились на методике «соревнования».

Методика эта, разработанная в опытах с детьми 5—6 лет, заключалась в следующем. Ещё за 2—3 дня до начала проведения с данной группой детей наших экспериментов, мы вместе с участвовавшей в работе воспитательницей осторожно подвели детей к мысли о том, что интересно было бы посмотреть, кто из них способен лучше выполнять задание, кто терпеливее, у кого больше настойчивости. Затем мы предлагали детям действительно попробовать—кто из них способен лучше выполнить задание. Мы выделяли небольшую группу детей (4—6 человек), ещё раз объясняли им, что интересно узнать, кто из них окажется победителем и наконец давали им задание: сохранить возможно дольше неподвижность. Это задание мы ничем не мотивировали, наоборот, старались создать впечатление, что оно выбрано нами среди возможных других заданий только как пример, только для того, чтобы испытать их, узнать, кто из них окажется на первом месте.

Таким образом, в инструкции с этим опытом всячески подчёркивалось, что задача, которую мы ставили перед ребёнком, служит лишь способом для того, чтобы он мог выявить свои возможности, умения и мог стать победителем в соревновании с другими детьми.

Как показали уже пробные опыты, мотив такого соревнования психологически оказался действительно весьма сильным, гораздо более эмоционально затрагивающим ребёнка, чем то требование экспериментатора, которое мы вводили в эксперимент в первой и во второй сериях исследования.

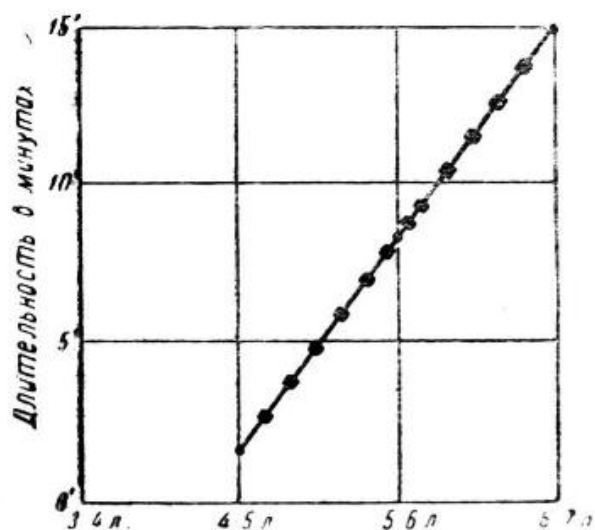
Некоторые дети уже наперед заявляли: «Я буду лучше всех стоять» (Женя С., Лилия Н.).

В ряде случаев мы могли наблюдать, как ребёнок, который оказался на опыте «победителем», вернувшись в свою группу, прежде всего сообщал об этом другим детям и воспитательнице. Наоборот, многие из не справлявшихся с задачей предпочитали отмалчиваться. Да и сам ход «соревнования» ясно свидетельствовал о том, насколько сильно оно захватывало наших испытуемых, особенно более старших. Главный вопрос, который стоял перед основными опытами этой серии, заключался в том, чтобы установить, чем характеризуется в данных экспериментальных условиях поведение детей различного возраста (напомним, что пробные опыты мы вели только с испытуемыми 5—6 лет). Далее, наша задача состояла в том, чтобы сопоставить результаты опытов, полученных в данной серии, с результатами других серий.

Общее число испытуемых, прошедших через основные опыты этой серии, равнялись 90, если не считать испытуемых самого младшего возраста, для которых эта методика оказалась совершенно неподходящей.

и которые поэтому были исключены нами при обработке данных и их анализе.

Если обратиться к средним величинам, выражающим длительность



●●● условные обозначения  
Длительность сохранения позы в условиях спортивного соревнования

Рис. 9. Длительность сохранения позы (6-я серия опытов)

Как видно из приведённой таблицы, число детей, удерживающих заданную позу более 12 мин., составляет 28 из 30, причём некоторые из них, как мы имели случай в этом убедиться, могли сохранять неподвижность значительно дольше нашего максимума, т. е. более 15 мин.

Таблица 9

Средняя длительность сохранения позы  
(6-я серия опытов)

Возраст детей (в годах)	Длительность сохранения позы
От 4 до 5 лет . . . . .	2 мин. 12 сек.
От 5 до 6 " . . . . .	8 " 14 "
От 6 до 7 " . . . . .	15 "

Для того чтобы дать анализ данных, полученных в условиях опытов с «соревнованием», необходимо сравнить их с данными других основных серий нашего исследования.

Сравним раньше между собой величины по разным возрастным группам, полученные в шестой и первой сериях. Мы избираем теперь для сравнения именно первую серию, так как по отношению к условиям шестой серии она является более «уравненной». Напомним, что эта серия отличалась от второй отсутствием посторонних, непосредственно не участвовавших в опыте детей, которые могли бы отвлекать испытуемых от их задачи. В серии с «соревнованием» присутствовали тоже только

сохранения заданной позы в условиях опытов шестой серии, то обращает на себя внимание весьма резкое их возрастание к концу дошкольного возраста (см. табл. 9 и рис. 9).

Это возрастание особенно нужно подчеркнуть потому, что по принятой нами методике оценки длительности сохранения позы, которую, как было сказано выше, мы условно ограничивали, цифры, относящиеся к последней возрастной группе, являются относительно заниженными.

Иначе говоря, если бы мы учитывали всякий раз максимальное время возможной для ребёнка длительности удержания позы, то мы получили бы ещё более высокие показатели. Об этом свидетельствует нижеприведённое распределение средних величин (табл. 10).

Таблица 10  
Распределение показателей длительности  
сохранения позы в опытах 6-й серии

Длительность сохранения позы (в минутах)	Число испытуемых в возрасте		
	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
До 1 . . . . .	3	—	—
От 1 до 2 . . . . .	8	1	—
От 2 до 3 . . . . .	5	3	—
От 3 до 4 . . . . .	11	3	—
От 4 до 8 . . . . .	3	10	—
От 8 до 12 . . . . .	—	8	2
Более 12 . . . . .	—	5	28

участники эксперимента. Таким образом, если внимание ребёнка и могло быть привлечено к другим детям, то само поведение их, однако, не отвлекало его внимания, а, наоборот, фиксировало его на стоящей перед ним задаче, постоянно напоминая о ней. Иначе говоря, хотя формально (т. е. по признаку наличия других детей на опыте) условия шестой серии и напоминают условия второй серии, но психологически они ближе к условиям первой.

Как это видно из таблицы 11 и рис. 10, испытуемые 4—5 лет дают по обеим сериям, приблизительно одинаковые величины (2 мин. 15 сек. и 2 мин. 2 сек.).

Таким образом, можно думать, что для большинства детей этого возраста новый мотив — мотив „соревнования“, который предполагает отношение к своим возможностям, к их оценке, еще не существует и что для них и в этом случае главное состоит в выполнении задания взрослых, в подчинении определённому правилу. Это предположение, однако, находит своё подтверждение лишь в отдельных случаях, когда испытуемые, принимая задание, вместе с тем не обнаруживают никакой заинтересованности в том, чтобы оказаться на первом месте, и когда их не заботит неудача. Такие дети дали наименьшие для данного возраста показатели.

Иначе обстоит дело у большинства испытуемых этого же возраста. Они не только понимают инструкцию, но и принимают задачу. Для них мотив соревнования выступает в своём действительном значении, и их поведение является по своему смыслу именно поведением сорев-

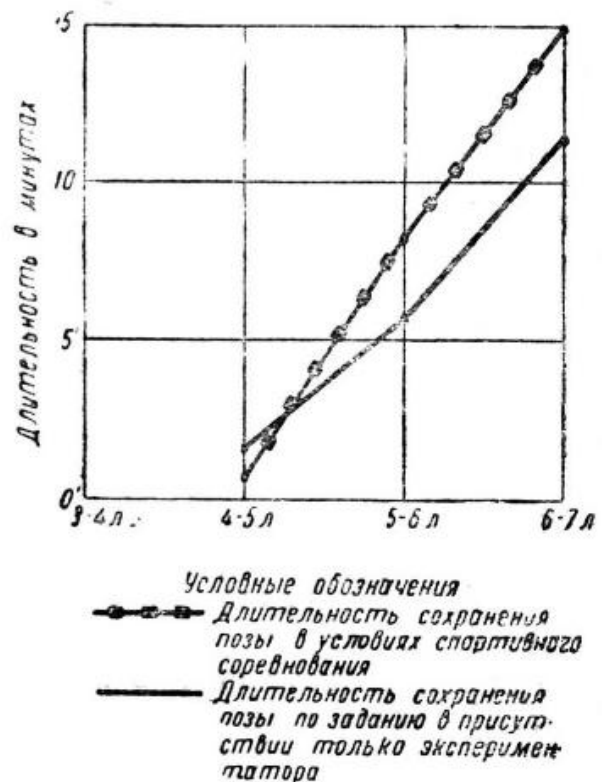


Рис. 10. Длительность сохранения позы (1-я и 6-я серии опытов)



Таблица 11  
Средняя длительность сохранения позы  
(1-я и 6-я серии опытов)

Возраст детей (в годах)	Длительность сохранения позы в опытах	
	1-й серии	6-й серии
От 4 до 5 лет . . .	2 мин. 15 сек.	2 мин. 12 сек.
От 5 до 6 „ . . .	5 „ 12 „	8 „ 14 „
От 6 до 7 „ . . .	12 „	15 „

нования. Испытуемые иногда переспрашивают экспериментатора об условиях соревнования, высказывают уверенность в том, что они, конечно, будут стоять дольше других, иногда прямо указывая при этом на кого-нибудь из детей—участников опыта: «Я буду лучше, чем Валя»,—говорит, например, Женя С. (4 г. 5 м.). Это отношение детей данного возраста к соревнованию обнаруживается также и в количественных данных. Как показывает распределение величин, количество детей, дающих минимальные показатели в шестой серии по сравнению с первой, несколько падает, а величина максимальной длительности возрастает.

Мы видим, таким образом, что побудительная сила мотива соревнования для детей этого возраста чаще является большей, чем побудительная сила задания взрослого, или, во всяком случае, не меньше её. Однако средние показатели шестой серии не возрастают в этой группе по сравнению с средними показателями первой серии. Если принять во внимание отмеченную нами несомненную значимость для детей этого возраста мотива «соревнования», то тогда очевидно, что его относительно малая действенность должна быть ещё объяснена. Нужно учесть, что эффективность мотива зависит не только от него самого, но также и от того, как он связан с конкретной, отвечающей ему задачей (целью). Эта связь остаётся в шестой серии такой же внешней и условной, как и в первой. Цель, возникающая перед ребёнком, не вытекает здесь из мотива так, как, например, в условиях игры. Этим, повидимому, и объясняются недостаточно высокие средние показатели в шестой серии у детей 4—5 лет.

Другое соотношение показателей мы находим в следующей возрастной группе—в группе детей 5—6 лет.

В этой группе показатели шестой серии возрастают по сравнению с показателями первой почти в  $1\frac{1}{2}$  раза (с 5 мин. 12 сек. до 8 мин. 14 сек.).

Как показывает анализ поведения детей этой группы, мотив соревнования, разумеется, отнюдь не теряет для них своей побудительной силы. Наоборот, её выражение приобретает ещё более отчётливую форму. Главное отличие состоит здесь не только в том, как дети принимают задачу в самом начале, сколько в том, что, в отличие от детей 4—5 лет, влияние мотива сохраняется до конца опыта. Он окрашивает собой и результат «соревнования». Словом, его выраженность не только не уменьшается, но даже увеличивается в ходе эксперимента.

Очевидно, что у детей этого возраста наступает некоторый перелом в исследуемом поведении. Опять-таки главный вопрос, который

при этом возникает, заключается в том, можно ли отнести наблюдаемое резкое возрастание средних показателей только за счёт изменения для ребёнка побудительной силы мотива.

Наблюдения показывают, что и в данном случае главное состоит в появлении новых черт во внутренней организации поведения ребёнка. Теперь внешний и условный характер связи мотива и той цели, которая должна быть достигнута ребёнком, уже не служит обстоятельством, приводящим к разрушению намерения, к фактическому срыву поведения. В этой группе мы впервые встречаемся с такими случаями, когда для испытуемого длительность сохранения неподвижной позы становится в известных пределах как бы уже безразличной. Здесь впервые ребёнок приобретает как бы полную свободу в управлении собой. Эта свобода ограничивается только естественным утомлением ребёнка и степенью его заинтересованности в конечном результате, который единственно только и может уравновесить для него однообразие и бессодержательность требуемого поведения. В правильности этого объяснения мы ещё убедимся ниже.

По существу такое же соотношение показателей сохраняется и у детей 6—7 лет. Как мы уже говорили, полученные нами средние величины шестой серии для этой группы выведены на основании измерений в условиях ограничения максимально возможного времени, а это естественно резко занизило показатели. Однако мы должны вместе с тем отметить некоторую новую черту поведения, характерную, по крайней мере, для большей части самых старших испытуемых в этой группе. Черта эта состоит в том, что выявляется более ясно осознанное отношение к своим возможностям, которое и выражается в подчеркнутой личностной позиции ребёнка к результату соревнования с другими детьми. В качестве примера, в котором особенно характерно выражено это новое, мы можем привести случай с испытуемой Светой Б. (6 л. 7 м.). Она нарушила правило неподвижности почти в самом начале опыта и, таким образом, выпала из числа соревнующихся. Однако вместо того, чтобы возвратиться в группу или остаться в качестве уже просто наблюдающего за дальнейшим ходом «соревнования», она вновь заняла требуемую позу и продолжала удерживать её теперь уже без всякого шанса на победу. Эта испытуемая была готова продолжать своё неподвижное стояние и после того, как мы прекратили опыт. Очевидно, смысл такого её поведения определялся именно отношением её к своим возможностям, к задаче показать их безотносительно к их формальному, так сказать, признанию.

## 2

Та общая картина изменений в произвольности поведения детей по данным нашей шестой серии, которая открывается из сопоставления результатов этой серии исследования с данными первой серии, находит своё дальнейшее освещение при сравнении их с третьей (игровой) серией.

Напомним, что эта серия отличается от опытов с «соревнованием» прежде всего другим соотношением мотива и цели. Это соотношение имеет здесь форму содержательного отношения, которое внутренне связывает между собой принимаемую ребёнком роль и внутренне вытекающее из неё правило поведения «часового».

Как это видно из табл. 12 и рис. 11, где приведены показатели первой, третьей и шестой серий, соотношение показателей и длительность сохранения позы изменяются в каждой возрастной группе.

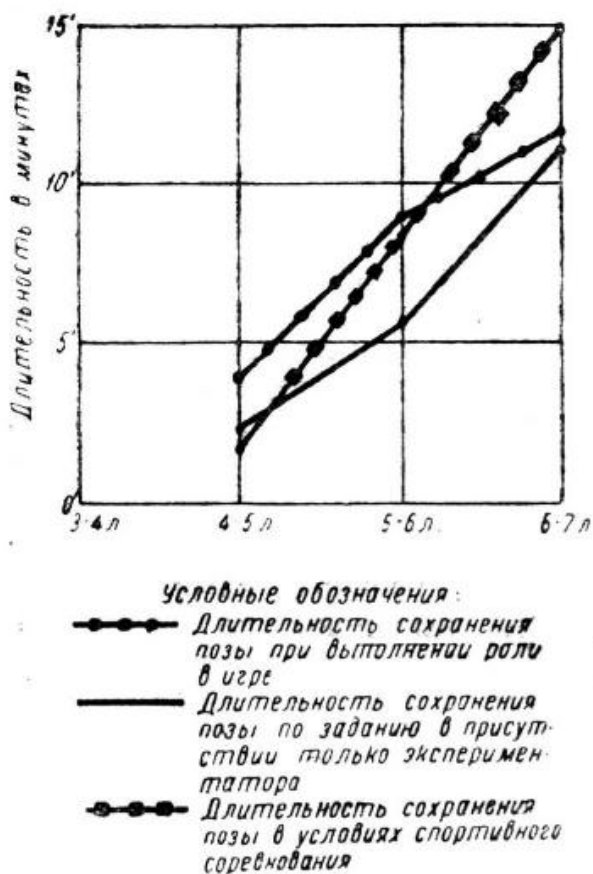


Рис. 11. Длительность сохранения позы (1-я, 3-я и 6-я серии опытов)

Проанализируем раньше это соотношение в опытах с группой детей 4—5 лет. Для этой группы характерно, что повышение показателей падает на третью (игровую) серию. Это значит, что опыты именно этой серии содержат в себе условие, которое в данном возрасте приводит к наиболее эффективному результату, т. е. даёт возможность ребёнку наиболее длительно произвольно удерживать требуемую позу. Мы уже знаем, что это условие заключается в наличии содержательного отношения, связывающего между собой мотив произвольного поведения, в данном случае лежащий в игровой роли, и ту непосредственную цель, на которую направлено данное поведение — сохранить неподвижность. Наоборот, различие тех условий, которое характеризует различие между первой и шестой сериями, не отражается на эффективности результатов опытов. Иначе говоря, большая побудительность мотива не является здесь решающим обстоятельством.

Последнее положение выглядит несколько парадоксально, и оно действительно нуждается в пояснении. Несмотря на несомненно большую побудительность для ребёнка мотива в опытах шестой серии, это всё же не приводит к увеличению количественных показателей. При-

Таблица 12

Средняя длительность сохранения позы (6-я серия опытов)

Возраст детей	Длительность сохранения позы в опытах		
	1-й серии	3-й серии	6-й серии
От 4 до 5 лет . . . . .	2 мин. 15 сек.	4 мин. 17 сек.	2 мин. 12 сек.
От 5 до 6 „ . . . . .	5 „ 12 „	9 „	8 „ 14 „
От 6 до 7 „ . . . . .	12 „	12 „	15 „

нятым нами показателем является показатель длительности. Бóльшая же побудительность самого мотива находит выражение прежде всего как бы в усилении начала процесса. Можно сказать, что степень побудительности мотива имеет функцию «пуска действия в ход». Таким образом получается, что и в этом возрасте побудительность мо-



тива влияет на поведение, но что наши показатели не улавливают этого влияния. Однако с точки зрения задачи данного исследования, это является скорее положительной чертой: ведь задача его состоит в том, чтобы изучить формирование произвольности в узком психологическом значении термина. А в этом отношении не «пуск в ход», но именно длительность удержания определённого поведения является решающим.

Отмеченное соотношение величин, полученных в опытах с испытуемыми 4—5 лет, позволяет дать общую характеристику указанного этапа в развитии произвольности.

В отличие от самых младших испытуемых, мы можем здесь говорить уже о наличии произвольного управления собой. Однако это произвольное управление характеризуется здесь своеобразной чертой. Оно опирается на те психологические условия, которые заключаются в самом содержании поведения ребёнка в целом. Ребёнок длительно удерживает позу «мухи» или «часового» потому, что он принимает на себя соответствующую роль, потому, что таково содержание его поведения в целом. Можно сказать, что его управление собой опосредовано здесь отношением к принимаемому на себя поведению, к содержанию его, выраженному в роли кого-то, в чьей-то функции, в сущности всегда социальной.

Таким образом, можно думать, что первоначально управление своим поведением порождается через осознание ребёнком содержательной стороны конкретных человеческих социальных функций: например, часовой—это тот, кто охраняет и стоит неподвижно и кто должен не разговаривать и т. д.

Иное соотношение величин мы находим, сравнивая между собой данные опытов, у детей 5—6 лет. Разница в показателях третьей и шестой серий почти выравнивается.

Повидимому, непосредственно сама ситуация игры уже не имеет здесь главного значения. Произвольное сохранение позы не требует уже того, чтобы оно прямо вытекало из того конкретного содержания поведения, которое испытуемый принимает на себя как роль. Об этом ясно говорит и относительно высокий показатель первой серии. Если он всё же значительно ниже показателя третьей серии, то это означает лишь то, что задача управления своим поведением вне игровой роли ещё остаётся для ребёнка в этом возрасте более трудной. С другой стороны, большая величина показателей шестой серии по сравнению с первой серией выражает здесь роль степени побудительности мотива.

Как мы уже много раз отмечали, эта возрастная группа является как бы переходной к новому этапу в формировании произвольности, отчётливо обнаруживающему себя в следующей возрастной группе у детей 6—7 лет. Поэтому мы перейдём прямо к анализу величин у испытуемых этой группы.

Рассматривая соотношение показателей у самых старших наших испытуемых, мы видим, что наиболее высоким становится показатель шестой серии. Если у самых младших он почти совпадает с показателем первой серии, резко отставая от показателя третьей серии, то теперь, наоборот, показатели третьей серии совпадают с показателями первой, отставая от показателей шестой серии, которые становятся наибольшими. При этом следует принять во внимание, что, как уже было сказано, фактически различие между ними больше, чем это отражено в цифрах. О чём говорит этот факт? Речь здесь уже не может идти только о том, что игровая ситуация как бы теряет своё преимущество. Ведь указанное соотношение показателей требует дать положительное объяснение тому факту, что мотив, введённый нами в ше-

стую серию, теперь сказывается в повышении показателей даже по сравнению с игрой. Это повышение говорит о том, что мотив шестой серии, обладая большей побудительностью, определяет не только начало процесса, но и всё дальнейшее поведение ребёнка в опыте.

Характеристика того, как ведут себя в опыте шестой серии старшие испытуемые позволяет понять то новое, что обнаруживается на этом этапе развития. Это новое состоит в том, что управление своим поведением приобретает как бы другой, внутренний, «механизм». Если раньше произвольное владение собой вытекало и было опосредовано отношением ребёнка к принимаемому им на себя поведению, выраженному в выполняемой им социальной роли (в наших условиях—игровой), то теперь возникает обратное отношение. Ребёнок находит содержательность своего поведения через отношение к себе, к своим возможностям, к «образу своего поведения», отношение тоже по своей природе, конечно, социальное. Вот почему дети этого возраста продолжают «испытывать себя» даже и после того, как они уже вышли из задачи, поставленной перед ними условиями опытов.

С нашей точки зрения, такой «механизм» произвольного поведения, собственно, и характеризует действительную произвольность, произвольность не в процессе её формирования, а в её развитой форме.

Итак, в результате нашего исследования мы обнаружили следующие ступени в развитии произвольного поведения.

Анализ поведения испытуемых 3—4 лет показывает, что детям этого возраста ещё недоступен контроль за своим двигательным поведением даже на очень короткое время. Этот возраст можно отнести к возрасту «неподконтрольного» поведения.

У ребёнка 3—4 лет, повидимому, ещё не сформированы физиологические механизмы произвольного поведения. А. Р. Лурия, рассматривая вопрос о мозговых механизмах в развитии целенаправленной деятельности, которая связывается им с развитием лобных долей, указывает, что «лобные доли... окончательно формируются лишь к 4—5 годам» [12].

У детей 4—5 лет уже исчезает та почти полная неподконтрольность в двигательном поведении, которая присуща самым маленьким—трёхлеткам. Возникает элементарная форма контроля, которая, однако, проявляется лишь время от времени, как бы толчками. Такой контроль в наших опытах был связан, главным образом, со зрительным восприятием положения руки, роль же проприоцептивного восприятия положения тела выступает, повидимому, лишь при грубых нарушениях позы.

Таким образом, мы обнаруживаем у детей этого возраста наличие уже простейшего контроля, хотя ещё и очень ограниченного. Он ограничен, как мы видели и по самой форме, в которой он происходит и по своему объёму, т. е. по возможности одновременно следить за положением различных органов своего тела—туловища, головы, руки. Эту форму произвольного поведения детей 4—5 лет мы условно назвали первичным произвольным поведением.

У детей 5—6 лет в произвольном двигательном поведении появляется нечто новое. Мы имеем в виду появление элемента автоматизированного, проприоцептивного контроля за положением своего тела. У них часто наблюдаются случаи задержки произвольных движений: согнуть муху, почесать щёку, вытереть нос, посмотреть в сторону и т. д. Однако детям этого возраста ещё трудно долго следить за своей позой. Характерно, что дети 5—6 лет впервые начинают систематически при-

менять некоторые приёмы, чтобы не отвлекаться: смотрят вниз, или в одну точку прямо перед собой, иногда смотрят на экспериментатора, что тоже является своего рода приёмом, чтобы не отвлекаться. Это — переходная ступень.

Произвольное поведение детей 6—7 лет уже носит вполне устойчивый характер. В этом возрасте развиваются и закрепляются те новообразования, которые первоначально возникают на предшествующей ступени — у детей 5—6 лет.

Дети 6—7 лет проявляют большую устойчивость, несбиваемость поведения в различных условиях выполнения задания. Это вполне согласуется с данными, полученными Красногорским, который указывает, что в «период, начиная с 7-летнего возраста всё большую силу приобретает регулирующий «тормозной» контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями» [8]. Далее этот автор подчёркивает, что именно с этого возраста следует особо энергично воспитывать и дисциплинировать детей, разносторонне развивая регулирующие функции головного мозга.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г., Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания. Сб. «Исследования о новых дидактических материалах», т. II, вып. 2, Тбилиси, 1946.
2. Горбачева В., К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста. «Известия АПН», М., вып. I, 1945.
3. Гуревич К. М., К теории волевого действия. (Диссертация), 1938.
4. Игнатов, Вселовое действие. Учёные труды П. И. Благовещенского, т. II.
5. Компере Г., Умственное и нравственное развитие ребёнка. М., 1912.
6. Корнилов К. Н., Очерк психологии ребёнка дошкольного возраста, М., 1921.
7. Красногорский Н. И., Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей. Л., 1939.
8. Красногорский Н. И., О некоторых возрастных особенностях физиологической деятельности головного мозга у детей. Доклад на сессии Медицинской Академии наук СССР, 1946.
9. Леонтьев А. Н., Психологические основы дошкольной игры. Журн. «Советская педагогика», 1944, № 8—9.
10. Леонтьев А. Н., О некоторых психологических вопросах сознательности учения. Журн. «Советская педагогика», 1945, № 4.
11. Левитин Н., Развитие настойчивости. Журн. «Дошкольное воспитание», 1944, № 5—6.
12. Лурья А. Р., Мозговые механизмы и проблема формирования умений и навыков. Журн. «Советская педагогика», 1946, № 8—9.
13. Перэ Б., Нравственное воспитание, М., 1911.
14. Прейер В., Душа ребёнка. СПб, 1912.
15. Сеченов И. М., Рефлексы головного мозга. Изд. АН СССР. М., 1945.
16. Сеченов И. М., Автобиографические записки. Изд. АН СССР. М., 1945.
17. Сякорский И. А., Душа ребёнка, Киев, 1911.
18. Усов А. П., Материалы для дошкольных курсов. Л., 1936.
19. Ушинский К. Д., Человек как предмет воспитания. П., 1873, т. I и II.
20. Штерн В., Психология раннего детства. П., 1922.



## ИЗМЕНЕНИЕ МОТОРИКИ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ И МОТИВОВ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. ЗАПОРОЖЕЦ  
кандидат педагогических наук

### 1. Задача исследования

Одной из основных задач физического воспитания ребёнка является развитие его моторной сферы и воспитание у него умения сознательно и произвольно управлять своими движениями.

Знаменитый русский учёный П. Лесгафт, основоположник научной системы физического развития, указывал, что центральные задачи физического образования заключаются «... в умении изолировать отдельные движения и сравнивать их между собою, сознательно управлять ими и приспособлять к препятствиям, преодолевая их с возможно большею ловкостью и настойчивостью, иначе говоря: приучиться с наименьшим трудом в возможно меньший промежуток времени сознательно производить наибольшую физическую работу или действовать изящно и энергично» [8, стр. 266].

Лесгафт категорически возражал против механического выполнения ребёнком физических упражнений, требуя, чтобы воспитатель объяснял детям их содержание, «ибо только в таком случае действия занимающегося будут сознательными и он научится управлять собою, что и составляет главную цель телесных упражнений» [8, стр. 289].

Для выработки рациональных методов достижения этих целей педагогике физического воспитания нужно, очевидно, использовать не только анатомо-физиологические данные о развитии двигательных механизмов у ребёнка, но и данные психологического исследования о формировании произвольных движений в детском возрасте. Необходимо учитывать не только, как возрастают физические возможности ребёнка, но и как он научается ими сознательно управлять, подчинять их стоящим перед ним целям.

Психологическое исследование движения не может брать последнее изолированно, вне контекста той деятельности, в которой оно участвует. Анатом или физиолог, интересующиеся, например, работой мышц, принимающих участие в процессе сжатия кисти в кулак, возможно, отнесутся безразлично к тому, что делал при этом ребёнок, какие цели он преследовал и какие мотивы его побуждали, когда он производил это действие. Однако для психолога очень существенно знать, какую цель имели эти движения для ребёнка: схватился ли он в этот момент за взрослого, теряя равновесие, или взял интересующий его предмет,

или, наконец, может быть поднял руку в знак приветствия. Как показывают современные исследования, при внешней схожести подобных движений они имеют совершенно различную психологическую природу и базируются на различных центральных неврологических механизмах.

Наши наблюдения показали, что ребёнок по-разному и с разной степенью успешности выполняет сходные по их биомеханической характеристике движения в тех случаях, когда они служат для него способом достижения некоторого практического результата, когда они требуются по ходу увлекшей его игровой деятельности или тогда, когда он стоит перед задачей сознательного обучения некоторым двигательным приёмам. Вместе с тем, для детей, стоящих на разных ступенях развития, разные контексты деятельности и соответственно разные мотивы активности оказывали различное влияние на характер протекания и на развитие их движений. Например, если сознательное овладение определёнными двигательными умениями в процессе специальных гимнастических упражнений может приобрести у школьника важное значение, то у дошкольника, особенно в первый период его развития, как указывают крупнейшие специалисты в этой области, движение может успешно развиваться лишь на основе других видов деятельности и, в первую очередь, на основе игры.

Развитие функций как сенсорных, так и двигательных, не является прямым результатом простого созревания соответствующих центральных и периферических аппаратов, как это, например, утверждают многие американские специалисты в области раннего генезиса детской моторики.

Этот процесс созревания двигательных механизмов определяет лишь уровень возможностей, которые ещё должны быть реализованы путём соответствующей организации активности ребёнка. С другой стороны, изменения уровня моторных возможностей и лежащий за ним процесс формирования периферических двигательных аппаратов и соответствующих зон центральной нервной системы проходит под влиянием внешних воздействий, под влиянием моторного опыта ребёнка.

«В настоящее время,—пишет А. Н. Леонтьев,—мы располагаем значительным числом экспериментальных данных, полученных разными авторами, безусловно доказывающих факт зависимости развития функций от того конкретного процесса, в который они включены. Проведённые нами исследования позволили уточнить этот факт и установить, что резкие сдвиги в развитии функций происходят лишь в том случае, если данная функция занимает определённое место в деятельности, а именно, если она включена в операцию так, что определённый уровень её развития становится необходимым для выполнения соответствующего действия» [7, стр. 41].

Необходимость рассмотрения развития произвольного движения ребёнка, в связи с изменением его мотивов, вытекает, как нам представляется, из анализа самой природы произвольного движения. Однако большинство психологов-исследователей до самого последнего времени совершенно недостаточно учитывали существующую здесь связь.

Овладение движением заключается не только и не столько в том, что человек может воспроизвести его, когда захочет, но и в том, что он может в любой момент воспользоваться им для достижения сознательной цели. Молодой боец, овладевший в совершенстве приёмами штыкового боя, обнаруживает это в том, что может воспроизвести приёмы не только на учебном плацу, где есть время припоминать все инструк-

ции и наставления, но и в обстановке боя, в момент смертельной опасности.

«На первый взгляд,—говорит Б. М. Теплов,—может казаться, что бывают «бесцельные» произвольные движения. «Я ведь могу,—говорят иногда,—произвольно поднять руку без всякой цели. Вот сейчас, возьму и подниму, хотя мне это ни для чего не нужно». И в доказательство правоты своих слов человек действительно поднимает руку. На самом деле, рассуждающий таким образом человек доказывает как раз обратное: он поднимает руку с целью показать, что он может совершать «бесцельное» движение. Всем решительно произвольным движениям предшествует сознание цели» [12, стр. 166].

Произвольное движение по самой своей сути есть компонент некоторого более широкого контекста деятельности. Оно сознательно направлено на нечто, вне его лежащее. Оно целенаправлено и мотивировано<sup>1</sup>.

Мы специально остановились на общей характеристике произвольного движения для того, чтобы показать, что наша попытка подойти к изучению движений ребёнка, в связи с общими особенностями его деятельности, является не случайным аспектом проблемы, но соответствует самой психологической природе произвольного движения.

В настоящей работе подводятся некоторые итоги экспериментальных исследований развития произвольных движений у детей дошкольного и отчасти преддошкольного возраста. Исследования проводились под нашим руководством группой сотрудников лаборатории психологии детей дошкольного возраста. В нём приняли участие ст. научный сотрудник Л. З. Неверович и старшие лаборанты Т. О. Гиневская и И. Г. Диманштейн.

Мы далеки от мысли ответить в этой работе на все вопросы, которые возникают в связи с психологическим изучением развития моторики ребёнка. В равной мере мы не претендуем и на то, чтобы дать законченную картину всех изменений, которые претерпевают произвольные движения на протяжении дошкольного возраста. Такие результаты могут быть достигнуты лишь путём многочисленных и разнообразных исследований (в том числе и наших, ныне продолжающихся). Однако поскольку нам удалось получить некоторые экспериментальные факты, имеющие, повидимому, важное значение для понимания психологических особенностей произвольных движений и их развития, мы сочли целесообразным предпринять анализ этих фактов, тем более, что моторная сфера ребёнка изучена в психологии, как известно, неизмеримо менее, чем область познавательных функций.

## II. Изменение эффективности движения ребёнка в зависимости от стоящей перед ним задачи

В зарубежной психологии, в особенности у американцев, чрезвычайное распространение получили, так называемые, нормативные исследования детской моторики. При довольно случайных и плохо проанализированных в психологическом отношении обстоятельствах наблюдатель отмечает наличие или отсутствие определённых движений у ребёнка

<sup>1</sup> Некоторые современные исследователи указывают, что даже при изучении таких рефлекторных движений, как примитивное хватание в первые месяцы жизни, приходится учитывать характер общей двигательной активности новорождённого, на фоне которой это схватывание происходит.



(например, хватания отдалённого предмета, лазания, ходьбы и т. д.). Если какой-то процент детей данного возраста обнаруживает известные движения, то их выполнение определяет норму для данной ступени развития моторики. Представители различных направлений американской психологии дискутируют по поводу того, зависит ли уровень моторных достижений ребёнка исключительно от процессов созревания или же он в значительной мере определяется упражнением?

Однако большинство сторонников той и другой точки зрения сходится на том, что моторные достижения ребёнка однозначно предопределены некоторыми, сформировавшимися у него и зафиксированными известным образом в его нервной системе «шаблонами» движения.

Раз двигательный шаблон у ребёнка есть, значит соответствующий стимул должен его обнаружить в полной мере. Если этот стимул не вызывает реакции, значит у ребёнка нет соответствующего движения, у него не сформировался необходимый для этого шаблон.

Эта точка зрения, получившая очень широкое распространение в зарубежной психологии и нашедшая у американских бихевиористов своё наиболее резкое выражение, является, по существу, ложной и не соответствует ни результатам современных психологических исследований, ни данным современной физиологии, которые показывают, что выполнение или невыполнение человеком определённого движения, зависят от общих условий его деятельности, от отношения его к заданию и т. д.

В небольшом экспериментальном исследовании, проведённом в нашей лаборатории Т. О. Гиневской, мы попытались выяснить, как осуществляются детьми дошкольного возраста различные движения в условиях различных задач.

Первая трудность, с которой мы столкнулись в этой работе—выбор подходящего объекта исследования. Необходимо было подобрать соответствующее двигательное задание, которое не было бы настолько просто, чтобы реализоваться одинаково легко в любых ситуациях, и, вместе с тем, не было настолько сложным, чтобы составить для малыша непреодолимые затруднения. Мы должны были подобрать движения, доступные ребёнку и, вместе с тем, характерные для того нового, что происходит в развитии моторики детей этого возраста.

Насколько важен выбор подходящего вида движения для такого рода исследований, убедительно показывает неудачный опыт двух американских исследователей.

Задавшись целью сравнительного изучения процесса образования двигательных навыков у крысы, маленького ребёнка и у взрослого, они выбрали задачу нахождения пути в лабиринте. Для соблюдения внешнего тождества условий для человека был построен большой лабиринт, через который он должен был проходить, отыскивая путь вслепую. При таких обстоятельствах крыса оказалась так сказать, в своей стихии, а человек — взрослый и ребёнок — был поставлен перед задачей, совершенно не характерной для человеческого поведения, при решении которой он лишь очень косвенным путём мог использовать человеческие преимущества. Авторы пришли к нелепому заключению, что образование навыка в количественном отношении идёт, примерно, одинаково у всех испытуемых и никаких существенных различий между крысой и человеком, с одной стороны, и между взрослым и ребёнком, с другой, якобы не обнаруживается.

Единственный вывод, который, можно сделать из этого исследования, заключается в том, что при его проведении авторы допустили гру-

бую методологическую ошибку, игнорируя своеобразие деятельности человека и специфичность двигательных задач, выступающих перед ним на различных ступенях развития.

После ознакомления с различными движениями ребёнка, мы остановились вначале на двух движениях, являющихся характерными представителями различных форм детской моторики—прыжке с места и с разбега и ударном движении—забивании гвоздя молотком. Оба эти движения, очень различные по своей физиологической и психологической природе, претерпевают существенные изменения в дошкольном возрасте.

Остановимся на первом из них.

Основные компоненты таких движений как ходьба и бег, по данным Н. А. Бернштейна, оказываются уже оформленными в начале дошкольного возраста. Эти движения также претерпевают длительный путь дальнейшего развития, однако, основные их контуры намечаются уже в этом возрасте.

Что касается прыжка, то он формируется, обычно, лишь в дошкольном возрасте. «До трёхлетнего возраста,—пишет Е. Г. Леви-Гориневская,—дети, за редким исключением, не умеют прыгать. Трёхлетний ребёнок уже может подпрыгивать на двух ногах, спрыгивать с кубиков в 10—15 см высоты, перепрыгивать через лежащий на полу шнур. Но прыжок в высоту, даже на уровне 5 см от пола, ему не удаётся». Таким образом, прыжок является новообразованием в дошкольном возрасте и задача на прыжок лежит, так сказать, в зоне трудности дошкольника.

С биомеханической и физиологической стороны прыжок характеризуется значительной степенью сложности. Для того чтобы поднять своё тело на воздух и бросить на известное расстояние вперёд, требуется не только проявление значительной мышечной силы, но и точная координация движений.

Забегая несколько вперёд, мы можем указать, что и в психологическом отношении прыжок является сложным образованием. В отличие, например, от передвижения путём ходьбы, где моменты усилия и внешнего движения составляют почти параллельные, лишь несколько сдвинутые по отношению одного к другому ряды, в процессе прыжка оказываются значительно более дифференцированными подготовительная фаза и фаза последующего движения, которое предопределено предшествующими усилиями, «углом вылета» и т. д., но которое в момент своего осуществления уже не может быть изменено никакими усилиями прыгающего. Таким образом, если при ходьбе ребёнок может внести необходимые коррективы по ходу самого действия, то при прыжке он должен мобилизовать все свои двигательные возможности до того, как он совершил прыжок и соразмерить свои силы с будущими результатами своих действий. Прыжок и в биомеханическом и психофизиологическом отношении представлялся нам подходящим для изучения, и мы имели основание предполагать, что это новообразование в моторике ребёнка дошкольного возраста будет осуществляться по-разному в условиях различных его деятельностей, в условиях различных стоящих перед ним задач.

Начнём с анализа данных, полученных в опытах Т. О. Гиневской с прыжком с места в условиях следующих задач. В первом случае ре-

ребёнку просто предлагали прыгнуть, как можно дальше. Второй раз на полу мелом проводилась черта и ребёнку предлагали допрыгнуть «до сих пор». В третий раз ему давали инструкцию аналогичную первой. Всего в этих опытах приняли участие 40 детей дошкольников разных возрастных групп.

Первое, что обращает на себя внимание, это значительное различие в эффективности прыжка у детей одного и того же возраста в условиях различных задач (табл. 1).

Таблица 1  
Средние показатели длины прыжка с места у детей  
разного возраста в условиях различных задач  
(в см)

Возраст детей	Д л и н а п р ы ж к а		
	свободного	на заданное расстояние	повторного свободного
Младший . . . . .	30	64	51
Средний . . . . .	63	83	86
Старший . . . . .	84	100	103

Как видно из табл. 1, увеличение объёма движения особенно резко возрастает при переходе от задачи свободного прыжка к прыжку на заданное расстояние.

Это увеличение выступает наиболее ярко у младших детей. В процессе развития различие между эффективностью выполнения движения в разных задачах уменьшается, хотя и у старших дошкольников оно остаётся ещё довольно значительным. Эта тенденция обнаруживается ещё отчётливее, если мы подсчитаем разницу между длиной прыжка в первом и во втором случае, а также в первом и третьем (табл. 2).

Таблица 2  
Средняя разность в длине прыжка у детей различного  
возраста при переходе от одного типа задачи к другому  
(в см)

Возраст детей	Разность в длине прыжка при переходе от 1 ко 2 заданию	Разность между длиной прыжка в условиях 1 и 3 задания
Младший . . . . .	+ 34	+ 24
Средний . . . . .	+ 20	+ 23
Старший . . . . .	+ 16	+ 19

На табл. 2 отчётливо выступают общие отношения зависимости показателей движения к характеру задания и изменение этого отношения в процессе развития. Особое внимание обращает на себя факт увеличения показателей при повторном свободном прыжке, однако, к обсуждению этого факта мы вернёмся несколько позже.

Длина прыжка даёт суммарную характеристику всех тех физических сил и всей той совокупности целеустремлённости, умений и лов-



кости, которые ребёнок вкладывает в выполнение стоящего перед ним задания.

Однако с психологической точки зрения существенно важно вскрыть, что лежит за этими суммарными количественными показателями, что меняется в поведении ребёнка при совершении прыжка в разных ситуациях.

Казалось бы, что даваемая в первом опыте инструкция «прыгнуть, как можно дальше» должна была мобилизовать на выполнение задания даже самых младших дошкольников, поскольку они прекрасно понимают, что требует от них взрослый и привыкли подчиняться его указаниям.

Однако ничего подобного в действительности не наблюдалось. Во внешней, непосредственно воспринимаемой ситуации не было ничего такого, что заставило бы его мобилизовать все свои двигательные ресурсы, а одних слов взрослого оказалось недостаточно, чтобы произвести эту подготовительную работу. В результате малыши в ситуации свободного прыжка производили его из того исходного положения, в котором заставляла их инструкция, не пытаясь произвести никаких предварительных движений и не принимая никакой специальной исходной позы. Поскольку положение тела, в котором случайно заставляла ребёнка инструкция, было сплошь и рядом совершенно неподходящим для прыжка, то это влияло отрицательно на эффективность выполняемого движения.

Приведём в качестве иллюстрации отрывки из протоколов наблюдений над поведением детей во время прыжка.

Испытуемая Лиля М. (4 г. 5 м.). Экспериментатор предлагает: «Прыгни, как можно дальше». Лиля слушает, держа палец во рту, ноги слегка расставила, голову склонила на бок. Другая рука в карманчике. Получив инструкцию, она, не меняя позы, прыгает вперёд. Приземлилась на ступню, покачнулась и вынула палец изо рта. Длина прыжка 33 см.

Экспериментатор проводит перед ребёнком черту на расстоянии 66 см и говорит: «Допрыгни до сих пор». Лиля долго стоит, засунув руки в карманчики, и смотрит на черту. Вынимает руки, ёжится, нереступает с ноги на ногу, вытягивает вперёд голову, машет руками, сгибает и разгибает колени. Прыгает. Длина прыжка 68 см.

Таким образом, разница между длиной прыжка в первом и втором случае превышает 100%. Но ещё более интересно то, что поведение ребёнка в обеих ситуациях является глубоко различным. Если в первом случае структура моторного акта носит примитивный характер и фазы подготовки и выполнения не отчленены друг от друга, то во втором случае они начинают дифференцироваться и приобретают своё самостоятельное содержание.

Очень существенным нам представляется то обстоятельство, что подготовительная фаза на этих ранних ступенях развития заключается не в принятии какой-либо фиксированной исходной позы, как это бывает у более старших детей. Прыжку на данной ступени развития предшествует целый комплекс двигательных проб — глобальная, «валовая» моторная реакция, включающая самые разнообразные и очень выразительные движения ног, рук, всего туловища, головы и т. д., как бы свидетельствующих о том, что психологически ребёнок начинает прыгать значительно раньше, чем он сделает это физически.

Поведение детей средней группы (5—6 лет) во многом сходно с поведением малышей в условиях аналогичных заданий. Однако здесь есть и существенное различие. Это различие заключается, в первую очередь, в том, что уже в ситуации первого задания у детей 5—6 лет возникает та предварительная «валовая» двигательная реакция, которая у младших детей появляется только в условиях прыжка на заданное расстояние.

Вместе с тем, из хаоса самых разнообразных подготовительных движений начинают отбираться наиболее существенные для последующего действия и обобщаться в характерную исходную позу прыгающего человека. Эти новые черты подготовительной фазы у детей среднего дошкольного возраста особенно ярко выступают при выполнении второго задания: при прыжке на заданное расстояние.

Приведём отрывок из соответствующего протокола.

Испытуемый Лёва Г. (5 л. 11 м.). Экспериментатор говорит Лёве: «Прыгни, как можно дальше». Лёва: «А куда прыгать?» Экспериментатор: «Прыгай, куда хочешь, только постарайся как можно дальше». Лёва: «Я сейчас... как же это?» Поводит плечами, отставляет правую ногу назад. Потом подтягивает её. «Один раз только и прыгнуть?» Машет долго руками. Наклоняется вперёд. Пауза. Приседает. Затем быстро выпрямляется и прыгает. Приземлившись, не удерживает равновесия и падает. Длина прыжка 66 см.

Экспериментатор рисует на полу мелом черту на расстоянии 88 см от Лёвы и говорит ему: «Ну, теперь постарайся допрыгнуть до сих пор». Лёва: «Вот теперь я прыгну хорошо». Прижимает руки к туловищу. Всё тело вперёд. «Я посчитаю: раз, два, три!» Считает. Приседает. Затем быстро выпрямляется и прыгает. Приземлившись, на мгновение теряет равновесие и рукой прикасается к полу. Спрашивает экспериментатора: «Это считается? А сколько я прыгнул?» Длина прыжка 88 см.

Видно, как вторая ситуация, чётко оформленная и наглядно определяющая внешние цели его действия, способствует большей эффективности выполнения и более высокой её организации.

Однако различие между количественными показателями, равно как и в характере движений, производимых ребёнком в обоих случаях, здесь не столь велико, как на предыдущей ступени развития.

Ребёнок данного возраста настолько овладел этим видом движения, что то, что малыш может выполнить только в наиболее благоприятных психологических условиях, он может сделать и при обстоятельствах, менее благоприятных.

Анализ протоколов показывает, что и ребёнок среднего дошкольного возраста ещё очень нуждается во внешнем оформлении задания для успешной организации своих действий. Ему трудно определить порядок своих движений на основании только мысленного представления конечных результатов своих действий. Но некоторые сдвиги в этом отношении уже имеются, о чём свидетельствует изменение поведения ребёнка во время подготовки к прыжку уже в первом опыте. Вместе с тем, ребёнок этого возраста, в отличие от младшего, уже осознаёт те трудности, которые таит в себе выполнение задания по очень обобщённой и внешне неопределённой инструкции—«прыгни, как можно дальше!» Он стремится придать большую ясность и определённую поставленной задаче, спрашивая экспериментатора: «А что нужно делать?» «А куда нужно прыгнуть?» «А один раз только?» и т. д. За всем этим лежат, повидимому, более фундаментальные изменения об-

щего характера задачи, стоящей перед ребёнком. Если для малыша смысл выполняемого задания сводится к тому, чтобы просто прыгнуть, выполняя в силу установившихся у него со взрослым отношений его требование, то старший ребёнок уже стоит перед задачей прыгнуть, как можно дальше; затрудняет его только отсутствие чётко, наглядно выраженных условий этого требования.

Поэтому, если малыша мало тревожат полученные результаты (ведь, он же выполнил требование прыгнуть и не его вина, если это получилось так, а не иначе), то ребёнок 5—6 лет очень внимательно относится к своим достижениям и довольно легко осознаёт особенности и недостатки произведённых им движений. При выполнении второго задания, где установка делается на конечный результат, ребёнок среднего дошкольного возраста очень озабочен тем, чтобы всё было выполнено как следует, как у настоящих спортсменов. На своё падение в первом случае он не обращает внимания, но, потеряв равновесие после второго прыжка и едва коснувшись пола одной рукой только на секунду, он с тревогой в голосе спрашивает: «А это считается? А сколько я прыгнул?» и т. д.

У младших детей мы этого не наблюдали. Прыгнув кое-как, ребёнок совершенно удовлетворён любым достигнутым им результатом и спокоен, как человек, добросовестно выполнивший свой долг.

Тот сдвиг, который намечается в отношении к различным двигательным заданиям у детей 5—6 лет, приобретает ещё более развёрнутую форму у старших дошкольников. Если для ребёнка младшего возраста нужны особо благоприятные психологические условия для того, чтобы у него возникла установка на конечное достижение и для того, чтобы он сколько-нибудь мобилизовал свои двигательные ресурсы в момент, предшествующий прыжку, то большое число старших детей делает это при выполнении любого из предлагаемых нами заданий.

Вместе с тем, характер поведения детей в период подготовительной фазы, предшествующей прыжку, существенно отличается от поведения детей 5—6 лет.

Если у последних преобладала глобальная, валовая двигательная реакция, состоящая из многочисленных, очень выразительных, но мало организованных движений, составляющих как бы пролог к будущему прыжку, то у старших подготовительная фаза приобретает характер принятия известной исходной позы. В этой позе многие динамические компоненты прежней валовой моторной реакции приобретают статическую форму, много лишних элементов отпадает, а остальные органически связаны друг с другом и обобщены.

Обратимся к протоколам экспериментов.

Испытуемый Боря Д. (7 л. 2 м.). Экспериментатор говорит Боре: «Прыгни, как можно дальше». Боря, прослушав инструкцию, сразу же принимает соответствующую позу. Шея немного вытянута вперёд. Ноги чуть расставлены. Руки полусогнуты. Туловище немного наклонено вперёд. Глубоко приседает. Затем быстро выпрямляется и прыгает. Длина прыжка 122 см.

Экспериментатор проводит на полу мелом черту на расстоянии 130 см от испытуемого и говорит Боре: «Ну, теперь прыгни до сих пор». Боря сжимает губы. Пауза. Принимает соответствующую позу. Отставляет левую ногу назад. Правую сгибает в колене и опирается на неё рукой. Несколько минут стоит в таком положении, затем внезапно быстро выпрямляется, делает большой взмах обеими руками и прыгает. Длина прыжка 132 см.



Как видно из приведённого протокола, на этом этапе развития движения ребёнка приобретают сложную организацию с чёткой дифференциацией составляющих его фаз уже в ситуации первого опыта. Сразу же после инструкции—«прыгни, как можно дальше», ребёнок принимает соответствующую позу, глаза его устремлены вперёд на то место, где ребёнок думает остановиться. При этом вычленяется и третья фаза прыжка, о которой до сих пор мы не упоминали. Это—момент приземления. Младшие дети, как правило, никак не готовятся заранее к этой заключительной фазе прыжка и не совершают во время полёта никаких движений в предвидении этого момента. В результате, даже при незначительных дистанциях они приземляются на всю стопу, негибают при этом колени, часто теряют равновесие, балансируют и даже падают.

«Умение прыгать правильно,—пишет Леви-Гориневская,—развивается довольно рано. Без всякого обучения ребёнок делает и небольшой присед перед началом прыжка и взмах рук. Труднее даётся момент приземления» [5, стр. 31].

Этот момент должен быть соответственно подготовлен заранее в период самого прыжка. Сотрудники лаборатории Н. А. Бернштейна указывают, что вопреки мнению некоторых теоретиков и практиков физкультуры, движения, производимые прыгающим во время полёта, не могут ни в какой мере повлиять на удлинение траектории прыжка, но они имеют важное значение в качестве подготовительных к последней фазе прыжка. Только у старших детей мы наблюдали эту подготовку к приземлению во время полёта. Это приводит к тому, что дети легко опускались на землю на носки при согнутых коленях и в большинстве случаев не теряли равновесия после прыжка. Движение приобретало сложную и чётко оформленную структуру и в каждой из фаз движения ребёнок подготавливался к выполнению последующей.

Вместе с тем, ребёнок, полностью овладев движением, становится относительно независимым от внешних условий предлагаемой ему задачи. Старшие дети при выполнении различных типов наших заданий обнаруживали очень небольшие различия в количественных показателях и в характере осуществления движения. Выше мы уже приводили данные, убедительно свидетельствующие об этом изменении. В качестве дополнительного доказательства того, что в процессе развития возрастает тенденция к стабилизации движения и к уменьшению его зависимости от изменяющихся психологических условий, приводим число детей по каждой возрастной группе, которые дают сохранение прежнего объёма движений, и тех, которые дают увеличение его при переходе от одного типа задач к другому (табл. 3 на стр. 135).

Из табл. 3 видно, что зависимость выполнения данного движения от характера предлагаемой ребёнку задачи всё же остаётся весьма значительной и у детей старшего дошкольного возраста: 58% этих детей обнаруживают большие сдвиги в показателях движений при переходе от условий первого опыта к условиям второго.

Вместе с тем ясно обнаруживает себя тенденция к уменьшению различий. Движение, соответствующим образом оформившись в наиболее благоприятных психологических обстоятельствах, приобретает затем известную стабильность в своей организации и впоследствии может обнаружить эти новые свои качества и при переносе действия в новые условия. Решающее значение в такой своеобразной стабилизации моторного акта имеет, повидимому, выделение уже описанной нами выше

Таблица 3  
Влияние нового типа задачи на объём движения

Возраст детей	Число детей	
	дающих увеличение длины прыжка	сохраняющих прежнюю длину прыжка
	(в % к общему количеству случаев)	
Младший . . . . .	100	0
Средний . . . . .	84	16
Старший . . . . .	58	42

фазы подготовки к намеченному движению, фазы принятия исходной двигательной позы. Оформившаяся двигательная поза, как мы уже указывали, представляет своеобразное обобщение многочисленных моторных актов такого рода, из которых были отобраны и зафиксированы в статической форме только наиболее существенные их черты. Подобно всякому обобщению, моторная поза может быть обнаружена функционально в факте переноса характера действия с одной задачи на другую, сходную, но не тождественную с ней. Поэтому, наряду с непосредственным наблюдением над процессом подготовки ребёнка к осуществлению движения, мы воспользовались косвенным методом исследования двигательной установки, выясняя, как влияет опыт решения ребёнком второй задачи (прыжок на заданное расстояние) на достижения его при повторении условий первого задания по инструкции — «прыгни, как можно дальше» (табл. 4).

Таблица 4  
Влияние прыжка на заданное расстояние на длину повторного прыжка

Возраст детей	Число детей	
	увеличивающих объём движения повторн. прыжка	сохраняющих объём движения повторн. прыжка
	(в % к общему количеству случаев)	
Младший . . . . .	58	42
Средний . . . . .	58	42
Старший . . . . .	83	17

Как видно, опыт прыжка на заданное расстояние у очень большого числа младших и средних детей не оказывает никакого влияния на повторный прыжок по инструкции — «прыгни, как можно дальше». Лишь у старших детей виден резкий сдвиг. Здесь уже моторная установка, образовавшаяся в ситуации второго опыта, может проявиться не только в ней, но и в другой ситуации, оказывая и в этом случае определяющее влияние на процесс движения и на его результаты.

Помимо приведённых выше данных об изменениях, которые претерпевают в процессе развития прыжки с места, мы собрали ещё материал о характере движений, совершаемых детьми в процессе прыжка с разбега.

Последний представляет собою сложное двигательное задание, требующее для своей реализации сложной системы движений, которые должны быть точно согласованы друг с другом.

Общепринято различать четыре фазы прыжка: 1) разбег, 2) толчок, 3) полёт с подготовкой к приземлению, 4) приземление.

Первым моментом, обуславливающим длину прыжка, является скорость разбега. Однако, достигнув даже максимальной скорости при разбеге, прыгающий должен уметь использовать её для прыжка. Для этого он должен соответствующим образом перейти от первой фазы движения ко второй — мощному толчку, также имеющему решающее значение для длины траектории прыжка. Вся работа при прыжке совершается в течение нескольких секунд и требует быстрых и мощных сокращений, главных образом, разгибателей ног и туловища. Подбегая к бруску, опытный прыгун выносит вперёд вытянутую толчковую ногу, приземляется под углом  $50-60^\circ$  и производит толчок рывком тела вверх и разгибанием толчковой ноги и туловища. Исследования Н. А. Бернштейна [2] и его сотрудников показали, что у опытного спортсмена «последний шаг» в разбеге перед прыжком резко отличается от обычного бегового. Вместо того чтобы ставить на землю согнутую ногу, как при обычном беге, прыгун становится перед прыжком на пятку почти полностью выпрямленной ноги, что необходимо для амортизации силы удара, возникающей в первой фазе прыжка. Приземление должно произойти под определённым углом, значительно меньшим, чем при ходьбе или беге, ибо в противном случае приобретённая прыгуном во время разбега значительная горизонтальная скорость пронесёт общий центр тяжести тела за площадь опоры, прежде чем произойдёт полное разгибание ноги, создающее рабочий толчок. В этом случае подъёмная сила толчка резко падает. Как показывают исследования, запаздывание толчка на  $0,01-0,02$  сек. резко уменьшает эффективность прыжка.

Таким образом, прыжок с разбега представляет собой многофазный процесс, в котором каждый предшествующий акт подготавливает последующий и должен с ним согласоваться очень точно в пространственных и временных отношениях.

Те психологические трудности, которые испытывает ребёнок при организации движений для прыжка с места, здесь во много раз возрастают и усугубляются ещё тем обстоятельством, что их решение лимитируется чрезвычайно короткими промежутками времени. Интересно, что в этом случае ребёнок владеет каждым компонентом, составляющим данный двигательный акт (он умеет бегать, прыгать и т. д.) и вся проблема заключается в том, чтобы соотнести их между собою.

Педагогический опыт говорит о том, что ребёнок-дошкольник действительно испытывает трудности в разрешении этой проблемы. Отдельные звенья приобретают самостоятельность и недостаточно согласовываются друг с другом. Разбежавшись, ребёнок либо уже не может остановиться и пробегает там, где должен был прыгнуть, либо «сопоставляет» оба движения, т. е. бежит, потом останавливается и, повременив, прыгает с места, либо, наконец, прыгает не там, где это требовалось задачей.

Леви-Гориневская указывает, что даже в средней группе детского сада прыжок с разбега плохо даётся детям. Лишь у старших детей «прыжок и с места и с разбега не представляет трудностей, если рас-



стояние или высота препятствия соответствует их возможностям» [5, стр. 30].

Для понимания общего хода развития моторики ребёнка очень существенно было бы проследить, какие ступени проходит ребёнок в овладении этим сложным двигательным актом. С этой целью в нашей лаборатории Т. О. Гиневской было проведено небольшое исследование, посвящённое изучению характера прыжка с разбега у дошкольников различных возрастов.

Суммарным показателем общей организации двигательной активности и в этом случае является длина траектории прыжка. Если прыгающий правильно соотносит фазу разбега с последующим толчком, то это даёт значительное повышение эффективности по сравнению с результатом прыжка с места. Если же у ребёнка это соотношение не произойдёт, то разбег, вместо подготовки, может превратиться в момент, мешающий последующему движению, и тогда мы не только не получим увеличения длины прыжка, но будем иметь её уменьшение по сравнению с данными прыжка с места.

Ниже мы приводим сводку результатов прыжка на заданное расстояние с места и с разбега.

В последнем случае ребёнку давалось для разбега 3 м, а затем он должен был перепрыгнуть расстояние между двумя большими линейками, лежащими на полу (в зависимости от возраста испытуемых, расстояния между линейками были 44, 66 и 88 см).

В табл. 5 приводятся данные опытов с прыжками с места и с разбега у детей различных возрастных групп.

Таблица 5  
Длина прыжка с места и с разбега у детей  
различных возрастных групп (в см)

Возраст детей	Длина прыжка		Разность
	с места	с разбега	
Младший . . . . .	64	10	54
Средний . . . . .	83	49	34
Старший . . . . .	100	74	26

Неоформленность структуры сложного движения при прыжке с разбега приводит к тому, что самый момент разбега вместо подготовки к последующему прыжку превращается в его помеху и приводит к резкому снижению дистанций. Это снижение особенно значительно у самых младших детей, где в 5,5 раза уменьшается длина прыжка с разбега по сравнению с длиной прыжка с места. В процессе развития это различие уменьшается, однако, оно имеет место даже у старших дошкольников.

Если мы обратим внимание на качество выполнения задания, то должны будем отметить плохое согласование отдельных этапов движения у детей младшего возраста. Многие из них настолько затрудняются подчинить разбег прыжку, что прыжка вовсе не получается, они пролетают, пробегают созданную дистанцию. Другие дети, наоборот, соплагают оба движения, каждое из которых приобретает отно-

сительную самостоятельность. Приведём отрывки из протоколов наблюдений.

Испытуемая Лена М. (3 г. 9 м.). Экспериментатор даёт ребёнку задание, разбежавшись, перепрыгнуть расстояние между двумя линейками (44 см.). Лена очень охотно принимает предложение. Бросается бежать по направлению к линейкам, постепенно ускоряя движение. Пробегает расстояние между линейками, не обращая на это внимания и не делая никаких попыток прыгнуть. Добегает до противоположной стены (ещё 3 м. от препятствия). Очень довольна, улыбается. Эксп.: «Ну, как, хорошо всё сделала?» Лена: «Да, я хорошо умею бегать».

Здесь бег из подсобного подготовительного момента превратился в основной момент, поглотивший все другие фазы сложного моторного акта «прыжка с разбега». В отличие от этого случая, у некоторых младших детей обнаруживается тенденция совершать каждую фазу прыжка по отдельности, не соотнося их друг с другом.

Вот отрывок из протокола, характерный для этого типа поведения.

Испытуемая Таня С. (5 л. 6 м.). Экспериментатор предлагает перепрыгнуть обозначенное на полу расстояние в 66 см. с разбега. Таня сразу начинает бежать и добегает до первой линейки. Останавливается. Пауза. Затем делает несколько подготовительных движений. Сгибает и разгибает несколько раз ноги в коленях. Прыгает. Длина прыжка 66 см.

В этом случае всё движение явно распалось на два независимых звена — бег к месту прыжка и прыжок с места.

У старших детей общая структура движения уже оформилась, и фаза разбега органически перешла в фазу толчка и последующего полёта. Однако отсутствие более тонких временных и пространственных соотношений между этими последовательно совершаемыми движениями всё же приводило к тому, что прыжок с разбега у этих детей давал меньшие показатели, чем прыжки с места. Около 40% всех детей в этом опыте выполняли это задание, либо пробегая «препятствие» и продолжая бежать до противоположной стены, либо обрывая бег и после паузы совершая прыжок с места.

Таблица 6

**Характер движения у детей различных возрастных групп при задании прыжка с разбега**

Возраст детей	Число детей		
	перебегающих препятствия	прыгающих с места	прыгающих с разбега
	(в % к общему количеству случаев)		
Младший . . . . .	59	33	8
Средний . . . . .	—	25	75
Старший . . . . .	—	8	92

В табл. 6 дано распределение детей (в процентном отношении к общему числу испытуемых в каждой возрастной группе) по характеру выполнения движений при прыжке с разбега.

Таким образом, в процессе развития моторики ребёнка происходит не только нарастание количественных показателей эффективности движения, но и изменение качественных его особенностей. Прimitивная структура движения, характерная для ранних ступеней развития, сменяется на более высокой ступени развития сложной «дифференцированной» двигательной структурой.

Расчлняются и, вместе с тем, соотносятся друг с другом момент подготовки и момент реализации соответствующего движения, причём эти соотношения оказываются не статическими, не абсолютными, а относительными, динамическими. Например, фаза разбега и толчка и фаза собственно прыжка относятся друг к другу, как моменты подготовки и осуществления. Однако сам прыжок и движения, производимые во время него прыгающим, направлены на принятие правильной позы, необходимой для успешного выполнения следующей фазы движения—фазы приземления.

Более высокие формы строения движения впервые возникают на ранних генетических стадиях лишь при решении задач, которые благодаря своей внешней оформленности, благодаря наглядности и очевидности тех требований, которые они предъявляют ребёнку, организуют его поведение определённым образом. Однако в процессе дальнейшего развития эти более высокие формы организации движения, которые прежде каждый раз нуждались в благоприятных внешних условиях, впоследствии приобретают известную устойчивость, становятся как бы обычной манерой двигательного поведения ребёнка и проявляются в условиях уже самых разнообразных задач, даже в тех случаях, когда нет налицо внешних обстоятельств, им благоприятствующих.

Однако эти моменты лишь отчасти могут объяснить изменение соотношения между эффективностью и структурой движения, с одной стороны, и характером задачи, с другой. В процессе развития ребёнка, под влиянием изменения общего характера деятельности возникает своеобразная трансформация задачи, ребёнок начинает принимать старую задачу по-новому. Вот почему, в конечном счёте, одна и та же задача вызывает у детей, стоящих на разных ступенях развития, различную организацию их двигательного поведения.

Но на этом важнейшем вопросе, вопросе о роли взаимоотношений частных моторных задач, стоящих перед ребёнком, и общих мотивов его деятельности в организации его двигательной активности, мы остановимся в заключительном параграфе настоящей статьи.

Сейчас же необходимо остановиться на проблеме строения произвольного движения и вопросах возникновения и развития его структуры у ребёнка.

### III. Структура произвольного движения ребёнка и её развитие

В предыдущем разделе мы особенно подчеркнули то обстоятельство, что в процессе развития меняется не только эффективность движения и не только усложняются механизмы его координации, но и изменяется психологическое строение этого движения. Под термином «строение движения» мы имеем в виду не то, что понимается, обычно в психологии, когда говорят о структуре волевого акта. В последнем случае принимается во внимание не столько характеристика самого моторного поведения, сколько наличие или отсутствие некоторых со-



стояний сознаний, предшествующих или сопутствующих внешнему эффекторному процессу. Здесь же речь идёт об особенностях самого движения, о психологической характеристике его организации. Движение, становясь средством реализации отношений ребёнка к окружающему миру, средством осуществления его целенаправленных действий, усовершенствуется не только в количественном отношении, но и качественно перестраивается. Например, хватательный рефлекс, который используется уже ребёнком 3—4 месяцев для овладения отдалёнными предметами, не только не прогрессирует в своей интенсивности с возрастом, но, наоборот, ступёвывается, угасает. Место этого примитивного одноактного движения занимает сложно организованный, многофазный акт, в котором движения плеча и предплечья приближают полуоткрытую кисть руки к цели, предвосхищая и подготавливая заключительный момент взятия предмета. Служа целям человеческого действия, движение само перестраивается, само приобретает облик осмысленного действия со своими особыми, частичными целями и со своими особыми средствами.

Например, если ребёнок перепрыгивает канаву, то цель его действия лежит или в том, чтобы спастись от преследующего его в игре в «пятнашки», или же достичь какого-либо предмета, который отдалён от него препятствием. Но, преследуя эти цели, ребёнок должен в определённый момент действия сделать своей целью самый прыжок и обеспечить его осуществление предварительными движениями — разбегом и толчком.

Содержание этих отдельных фаз движения и взаимоотношение между ними не остаётся, как мы указывали выше, одинаковым на всех стадиях развития.

На первой из стадий, которые обнаруживаются в развитии движений при прыжке с места, преобладает тенденция совершить это действие, как одноактное, без всякой подготовки. Большинство младших детей прыгает так по инструкции—«прыгни, как можно дальше», и только в ситуации, где препятствие имеет наглядно оформленный характер, переходит к более сложным формам движения.

На второй стадии ребёнок до того, как прыгнуть, совершает массу выразительных движений. Он вытягивает шею вперёд, топчется на месте, привскакивает, сгибает и разгибает ноги в коленях перед тем, как прыгнуть. Дошкольники средней возрастной группы, как правило, обнаруживают этот тип двигательного поведения. Младшие же дети переходят к нему лишь тогда, когда становятся перед задачей прыгнуть на определённое расстояние.

Наконец, на третьей стадии подготовительная фаза приобретает характер принятия известной исходной позы, занятия известной позиции, из которой будет произведено намеченное движение. Этот тип двигательного поведения мы наблюдали, главным образом, у старших детей. Если распределить детей различных возрастных групп по характеру их активности, предшествующей прыжку, то получается следующая картина (табл. 7 на стр. 141).

Интересно отметить, что оформление позы, предшествующей движению, связано с известной стабилизацией общей структуры движения. Это ясно обнаруживается при переходе от второго задания к третьему— к повторному прыжку по инструкции—«прыгни, как можно дальше» (табл. 8 на стр. 141).

Таблица 7

**Характер движений, предшествующих прыжку в ситуации  
различных задач**

Возраст детей	По инструкции „Прыгни, как можно дальше“			Прыжок на заданное расстояние		
	Число детей, прыгающих					
	без под- готовки	с пробой	с при- нятием позы	без под- готовки	с пробой	с при- нятием позы
	(в % к общему количеству случаев)					
Младший . . . . .	100	—	—	25	75	—
Средний . . . . .	75	25	—	18	82	—
Старший . . . . .	10	80	10	—	25	75

Таблица 8

**Характер подготовительной фазы движений  
при повторном прыжке**

Возраст детей	Число детей, прыгающих		
	без подго- товки	с пробой	с принятием позы
	(в % к общему количеству случаев)		
Младший . . . . .	50	50	—
Средний . . . . .	18	41	41
Старший . . . . .	—	25	75

Как видно из табл. 8, у старших детей при повторении задачи— «прыгни, как можно дальше», даже при отсутствии наглядно оформленного препятствия, общий тип двигательного поведения полностью сохраняется, и они действуют одинаковым образом в ситуациях второй и третьей задач. 41% детей средней возрастной группы при переходе от второй к третьей задаче не только сохраняют общий характер строения движения, но и впервые дают более высокий тип двигательного поведения. В процессе дальнейшей работы мы задались целью сопоставить данные о структуре движения, полученные в условиях естественного эксперимента, с результатами лабораторно-экспериментального исследования моторики.

Хотя история экспериментального изучения так называемых двигательных реакций насчитывает, примерно, столько же лет, сколько существует экспериментальная психология, однако, старые исследователи в этой области, как Дондерс, Вундт и другие, очень мало интересовались характером производимых испытуемым движений. Предме-

том их исследования были те психические процессы, которые протекают от момента раздражения до начала ответного моторного акта.

Серьёзный сдвиг в разработке данного вопроса произошёл с переходом от изучения только длительности моторной реакции к изучению особенностей её динамической характеристики и формы. Обнаружилось, что движения, производимые при различных типах реакций, не являются стереотипными, как это предполагалось ранее, но что они обладают своеобразными динамическими особенностями (К. Н. Корнилов) и своеобразным строением.

Специально начинают изучать так называемый подготовительный период реакции. Возникает предположение, что своеобразие реакции предопределяется изменениями, происходящими в этот подготовительный период в соответствии с характером задачи. Таким образом, устанавливается, что даже элементарное осмысленное движение человека протекает не по типу примитивного одноактного рефлекторного разряда, но имеет сложное многофазное строение.

Открытие этого факта предоставляет новые возможности для экспериментального исследования генезиса моторики. Попытка охарактеризовать развитие движения ребёнка, исходя из формально-временных показателей, дала отрицательные результаты; иные результаты были получены, когда в качестве объекта исследования были взяты особенности структуры движения.

А. Р. Лурия, предпринявший совместно с М. С. Лебединским и другими, экспериментальные исследования развития детской моторики, пришёл к выводу, что «реактивный процесс на различных стадиях развития характеризуется совершенно различной структурой» [9].

Лурия описал примитивный способ реагирования совсем маленьких детей (2—3 лет), у которых всякое побуждение вызывает незамедлительный моторный разряд. Каждое возбуждение непосредственно захватывает у ребёнка его моторную сферу, не сдерживаясь никакими регулятивными факторами. В результате такой импульсивности ряд процессов, которые у взрослого человека протекают в форме внутренних «идеальных» действий, здесь осуществляется во внешних движениях. Например, младшие дети в ситуации задачи выбора вместо того, чтобы произвести этот выбор раньше про себя, совершали ряд неуверенных внешних поисковых движений прежде, чем достигали нужного эффекта (исследования А. Р. Лурия и Н. Г. Морозовой). В процессе развития происходят глубокие изменения в организации детской моторики.

На основании своих опытов А. Р. Лурия делает вывод, что примитивная импульсивность ранних детских моторных реакций преодолевается путём включения в процесс высших психологических механизмов. Различные формы опосредования, производимые раньше под влиянием взрослого, а затем осуществляемые ребёнком самостоятельно, приводят, в конце концов, к тому, что «непосредственный диффузный характер реактивного процесса заменился здесь сложной расчленённой его структурой».

Эти генетические исследования организации элементарных форм движения ребёнка, бесспорно, сыграли важную роль в разработке проблем развития детской моторики. Однако некоторые вопросы, возникшие у нас в связи с настоящей работой, не получили там своего освещения. Говоря о структуре моторных реакций в ранних своих работах, А. Р. Лурия пытался определённым образом характеризовать весь пси-



хологический процесс в целом, фиксируя, главным образом, своё внимание на тех высших психологических механизмах, которые вклиниваются между моментом раздражения и ответным движением, регулируя протекание последнего. Однако психологическая структура самого движения оставалась при таком способе анализа нераскрытой. Конечно, общий характер производимого ребёнком действия тесно связан с особенностями осуществляющих его движений, но всё же эти моменты не тождественны и между ними возможно расхождение.

Например, ребёнок, получив соответствующий сигнал в ситуации задачи выбора, может очень долго размышлять прежде, чем произвести ответную реакцию. Но в тот момент, когда он ясно осознал, что сейчас нужно нажать именно на этот ключ, его последующее движение может протекать совершенно импульсивно и относиться к самому примитивному типу. В другом случае, наоборот, само действие может носить очень непосредственный характер, а некоторые включённые в него движения будут обладать очень сложным строением. Например, общая ситуация, которая возникает, когда ребёнок спасается бегством от преследующего его в игре «пятнашки», носит чрезвычайно непосредственный характер. Но движения, которые при этом совершает ребёнок, перепрыгивая с разбега преграждающую его путь канавку, могут быть организованы, как показывают наши исследования, по самому высокому типу. Таким образом, это — моменты связанные, но не тождественные.

В поисках подходящей методики лабораторно-экспериментального исследования структуры детских движений мы остановились на методике, применявшейся для изучения так называемых моторных установок.

Влияние возникшей ранее установки на последующее восприятие раздражителя было описано впервые в опытах со сравнением ощущений тяжести. Если испытуемый поднимает несколько раз тяжёлую гирю, а затем переходит к поднятию лёгкой, то последняя кажется ему легче её действительного веса. Возникает так называемая контрастная иллюзия установки.

Впоследствии была сделана попытка объяснить это явление действием моторной установки. Если испытуемый, в течение достаточного количества раз поднимал в предварительных опытах значительную тяжесть рывком на известную высоту, у него возникала установка посылать импульс определённой силы в работающие мышцы своей руки. Поэтому, если ему впоследствии в контрольных опытах незаметно подставить значительно более лёгкую гирю, то он, на основании сложившейся установки, пошлёт импульс прежней силы, и гиря неожиданно для него взлетит стремительно вверх. Мюллер считал, что этот неожиданно быстрый и сильный взлёт гири вверх и является непосредственной причиной возникающей контрастной иллюзии.

Позднее некоторые исследователи показали экспериментально этот факт высокого и быстрого поднятия лёгкой гири, идущей после серии более тяжёлых, путём графической регистрации движений, совершаемых испытуемым. Этим, во всяком случае, было доказано, что установки, возникающие при поднятии тяжестей, действуют не только в сенсорной, но и в моторной сфере. Что же касается влияния таких моторных моментов на возникновение специфических иллюзий установки, то Д. Н. Узнадзе и его сотрудникам экспериментально удалось показать, что оно было, по крайней мере, преувеличено Мюллером и что аналогичные иллюзии возникают в таких сенсорных областях (в об-

ласти зрения, слуха), в которых восприятие не сопровождается никакими моторными актами, сколько-нибудь похожими на движение при подымании тяжестей [13].

В опытах с образованием установки при поднятии тяжести, проведённых нами ранее на материале здоровых взрослых людей и взрослых, страдающих нарушением движений руки вследствие её травматического повреждения, также было установлено, что нет простого соответствия между действием ранее сформировавшейся установки на последующие движения испытуемого и теми изменениями, которые при этом возникают в его сознании, теми иллюзиями, которые он обнаруживает при оценке подымаемой им тяжести [3]. Как правило, в соответствии с новыми установками, у испытуемого движения перестраивались раньше, чем исчезала иллюзия и прежде, чем он начинал правильно оценивать вес подымаемой гири.

Таким образом, и здесь обнаружилось некоторое самостоятельное значение структуры движения, особый характер устанавливаемого в нём соотношения между подготовительной установочной фазой и фазой реализации. Эти особенности движения тесно связаны с характером процессов сознания, которые ему предшествуют или его сопровождают, но они не просто тождественны и, как показывают приведённые наблюдения, иногда могут расходиться друг с другом.

Избранный нами метод моторных установок давал возможность исследовать изменение в ситуациях движений в связи с теми своеобразными процессами сознания, которые происходят при возникновении иллюзий установки. Применение этого метода к изучению моторики ребёнка представляло ещё больший интерес, потому что, по указанию ряда исследователей, иллюзии типа описанной и близкой ей по психологической природе иллюзии Шарпантье у маленьких детей вовсе не возникают и их появление связано с достижением определённого уровня интеллектуального развития. Возникал вопрос о том, как момент перестройки движения связан в генетическом плане с соответствующими изменениями в сознании ребёнка и какие из этих изменений возникают в процессе развития раньше.

Для своих исследований мы воспользовались простеньким приборчиком (см. схему прибора), который позволял ребёнку одновременно поднимать двумя руками две тяжести, нажимая на плечи двух рычажков. Штифт от рычажка упирался в металлическую пластинку, приклеенную к резиновой перепонке приёмной капсулы Маррея. Последняя соединялась резиновой трубкой с регистрирующим барабанчиком, укрепленном на штативе у кимографа, что давало возможность регистрировать движения испытуемого при поднятии тяжестей. Время отмечалось хронографом. Обычно регистрировались только

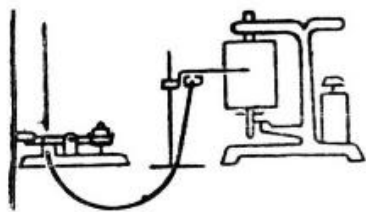


Схема прибора для исследования двигательных установок

движения правой руки. Нажимая на кнопки рычагов и поднимая, таким образом, гири, ребёнок их не видел, так как был отделён от них экраном. В установочных опытах ребёнок 15 раз в одинаковых условиях поднимал две гири: правой 500 г и левой — 100 г. Затем в контрольных опытах ему давали несколько раз поднимать обеими руками совершенно одинаковые гири (по 100 г). Экспериментатор каждый раз говорил ребёнку «Ну, теперь нажми на обе кнопочки», и после нажатия спрашивал у



него, какая легче, какая тяжелее. Всего через эти опыты прошло 25 дошкольников в возрасте от 3 до 7 лет.

Кривая записи нажимов при поднятии тяжести у младших детей (3—4½ г.) значительно отличается от получаемой, обычно, в опытах со взрослыми. Обращает внимание неравномерность силы и быстроты нажимов при поднятии одинаковых тяжестей. Отсутствует сколько-нибудь значительное увеличение высоты кривой после перехода от больших к малым тяжестям (кимограмма 1). Если среднее арифметическое высоты последнего (пятнадцатого) подъёма большой тяжести по всей младшей группе составляет 1,9 см, то среднее арифметическое высоты кривой первого нажима при переходе к лёгким гилям равно 2 см. Таким образом, в среднем по группе младших детей опыт многократного подымания более тяжёлых гилям не оказывает заметного влияния на характер движений, совершаемых ими при последующих действиях с лёгкими.

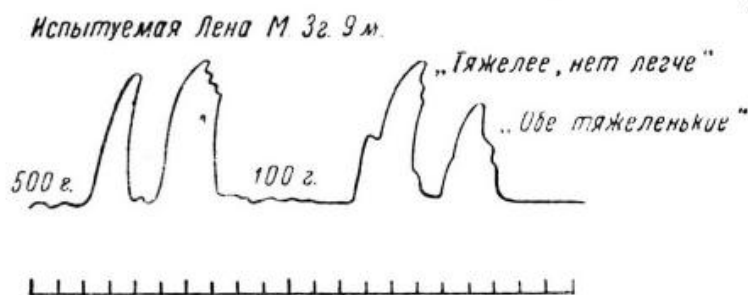
Вместе с тем большинство детей этого возраста не испытывает каких-либо иллюзий при оценке веса тяжести в контрольных опытах. Малыш поднял, например, 15 раз в установочной серии одновременно левой рукой 100 г, а правой—500 г, а когда затем ему дают в обе руки по 100 г, то в отличие от взрослого, он совершенно правильно оценивает их и говорит: „Они обе меньшие“, либо даёт неопределённые ответы. Лишь у 30 проц. детей

младшего возраста возникают противоположные ассимилятивные иллюзии. (Из двух одинаковых гилям ребёнку кажется та тяжелее, которая идёт после более тяжёлых.) Таким образом, и в сфере восприятия мы не обнаруживаем значительного влияния установочных моментов.

Вместе с тем, к концу этого периода, например, у некоторых детей 4½ лет наблюдаются характерные изменения в процессе решения стоящей перед ними задачи. У некоторых из них уже сказывается влияние установки в моторной сфере, хотя в области восприятия тяжести она ещё не обнаруживается. Ребёнок, переходя от установочных опытов к контрольным, даёт резкое увеличение высоты подъёма кривой, но не испытывает при этом характерной для взрослого установочной иллюзии при оценке веса тяжести. Обе объективно одинаковые гилям, предлагаемые ребёнку в заключительных опытах, воспринимаются им как одинаковые (кимограмма 2 на стр. 146). Здесь в генетическом плане обнаруживается, что практическая двигательная перестройка происходит раньше, чем изменения в сфере сознательного восприятия. В другом исследовании мы отметили подобные явления в функциональном плане у взрослого человека [7]. Вместе с тем эта установка, оказывающая влияние на движения, не проявляющаяся в сфере восприятия, сказывается своеобразно на поведении ребёнка. Она оказывается более

### Кимограмма 1

*Кривая изменения интенсивности движений руки при переходе от подъема тяжелых (500 г) к подъему легких (100 г) гилям у детей младшего дошкольного возраста*

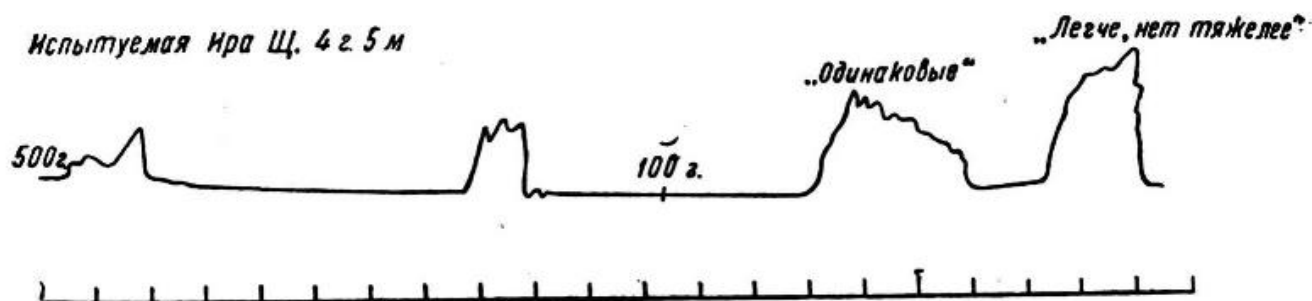


Примечание: Кривая — запись движений руки, внизу — отметки хронографа. На кимограмме — записи высказывания ребёнка о весе гилям.



## Кимограмма 2

Кривая изменения интенсивности движений руки при переходе от подъема тяжёлых (500 г) к подъёму лёгких (100 г) гири у детей младшего дошкольного возраста



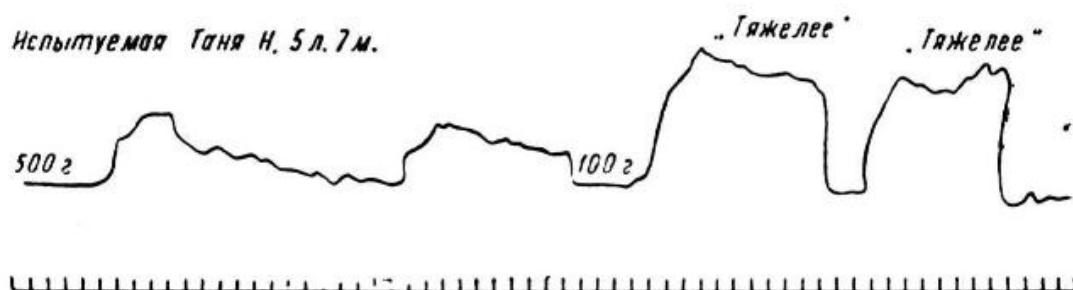
Примечание: Кривая — запись движений руки, внизу — отметки хронографа. На кимограмме — записи высказывания ребёнка о весе гири.

консервативной, чем у взрослого, и медленнее перестраивается под влиянием новых условий.

У детей средней группы (4<sup>1</sup>/<sub>2</sub>—6 лет) выступают новые особенности как в характере производимых движений, так и в оценке поднимае-

## Кимограмма 3

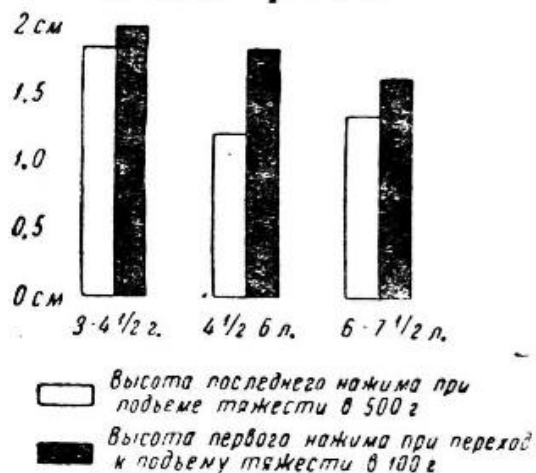
Кривая изменения интенсивности движений руки при переходе от подъема тяжёлых (500 г) к подъёму лёгких (100 г) гири у детей среднего дошкольного возраста



Примечание: Кривая — запись движений руки, внизу — отметки хронографа. На кимограмме — записи высказывания ребёнка о весе гири.

мых тяжестей (кимограмма 3).

Диаграмма  
Влияние сформировавшейся моторной установки на последующие движения ребёнка



Эти дети дают резкое, значительно большее, чем у взрослых, увеличение высоты подъёма кривой при переходе от установочной к контрольной серии опытов. Средняя величина последнего нажима в установленных опытах 1,2 см, первого в контрольных — 1,9. Увеличение достигает почти 56 проц. (см. диаграмму). Вместе с тем, все дети этой группы испытывают иллюзии при оценке тяжести: большинство из них — ассимилятивную, а некоторые, как и взрослые — контрастную (табл. 9 на стр. 147).

Таким образом, на этой стадии развития сформировавшаяся в предварительных опытах установка оказывается в моторной сфере преувели-

Таблица 9  
„Иллюзия установки“ у детей различных возрастов  
(число случаев в %)

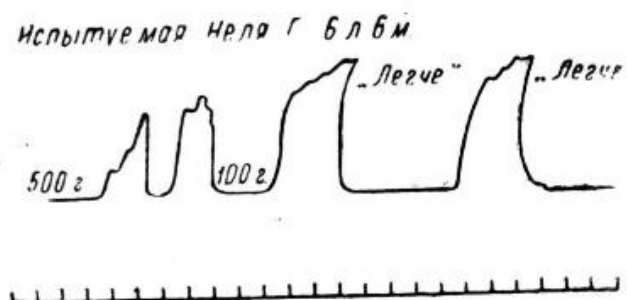
Возраст детей	Х а р а к т е р и л л ю з и и		
	Отсутствие иллюзии	Ассимилятивные иллюзии	Контрастные иллюзии
От 3 до 4 $\frac{1}{2}$ лет	70	30	—
От 4 $\frac{1}{2}$ до 6 „	—	80	20
От 6 до 7 $\frac{1}{2}$ „	20	40	40

ченной. Влияние подготовительной фазы движения на последующую здесь ещё не корректируется высшими психологическими инстанциями. Что касается влияния ранее возникшей установки, то, в отличие от младших детей, все дети этого возраста дают установочные иллюзии. Но в то время, как влияние установки на моторную сферу сказывается у этих детей более сильно, чем у старших и у взрослых, действие её в области восприятия оказывается относительно более слабым. Большинство детей этой группы (80%) даёт ассимилятивную иллюзию, которая, как показали исследования Д. Н. Узнадзе, возникает при условии более слабых влияний установочных факторов, чем те, которые приводят к образованию иллюзии контрастной.

У старших детей (6—7 $\frac{1}{2}$  лет) иллюзии приобретают новые своеобразные черты (кимограмма 4), различия в нажимах при установочных и контрольных опытах теряют тот преувеличенный характер, который они имели на предыдущей стадии. Вместе с тем, изменяется и оценка поднимаемых тяжестей. Значительное число детей этого возраста (40%) даёт контрастную иллюзию, как и взрослые (см. табл. 9). Вместе с тем, если все дети средней группы впадают в иллюзию того или иного типа в оценке тяжестей при контрольных опытах, то некоторые из старших уже начинают преодолевать возникшую иллюзию, опосредуя процесс интеллектуальными моментами. Например, Вера Б., впервые поднимая в контрольной серии правой рукой такую же гирию, как и левой, после некоторого раздумья говорит: «Нет, они одинаковые; это я сразу подумала, что эта лёгкая, потому что раньше здесь была очень тяжёлая». Таким образом, и в ситуации лабораторно-экспериментальных исследований развития детского движения мы могли наблюдать изменения в структуре моторики ребёнка, аналогичные тем, которые обна-

Кимограмма 4

Кривая изменения интенсивности движений руки при переходе от подъёма тяжёлых (500 г) к подъёму лёгких (100 г) гири у детей старшего дошкольного возраста



Примечание: Кривая — запись движений руки, внизу — отметки хронографа. На кимограмме — записи высказывания ребёнка о весе гири.

ружились ранее при изучении прыжка в условиях естественного эксперимента.

Из примитивного однофазного движения, приравливающегося лишь по ходу выполнения к заданным условиям, процесс поднятия тяжести в процессе развития превращается в сложно-организованный моторный акт, в котором выделяется фаза подготовки формирования двигательной установки и фаза осуществления намеченного движения. Исследование подготовительной фазы движений в условиях естественного эксперимента проливает свет на результаты лабораторного изучения развития моторных установок.

Повидимому, реальное содержание того, что происходит при образовании так называемых моторных установок, и заключается в совершении подготовительных движений, в занятии исходной позиции для выполнения стоящего перед субъектом двигательного задания.

#### **IV. Происхождение особенностей структуры произвольных движений ребёнка**

Описанные нами данные об изменении структуры движений ребёнка в процессе развития вызывают необходимость разобраться в такого рода проблеме. В какой мере появление подготовительной и осуществляющей фаз в движении действительно характеризует высшие ступени в развитии детской моторики? Имеется ряд экспериментальных данных, которые как будто заставляют усомниться в этом положении.

Некоторые исследователи, описавшие моторные реакции у низших млекопитающих (например, у крыс) в ситуации образования элементарных условных рефлексов, указывают, что на определённой стадии формирования навыка у животного возникают характерные антиципирующие движения, предворяющие появление основной двигательной реакции. Что касается ребёнка, то уже при образовании простейших, условных, защитных рефлексов в первые месяцы жизни, как показали специальные исследования, возникает глобальная двигательная реакция, предворяющая дифференцированное ответное движение.

Некоторые представители современной физиологии вообще склонны утверждать, что никакое естественное двигательное отправление не начинается, так сказать, с самого себя и что ему должна обязательно предшествовать известная предварительная реакция, реакция приведения нервно-мышечного аппарата в состояние готовности. Эта предварительная реакция не всегда обнаруживается внешне, но она всегда может быть констатирована с помощью записи токов действия.

Если подойти с позиции этих физиологических данных к интересующему нас вопросу, то может создаться впечатление, что описанная нами структура произвольных движений, во-первых, не является специфичной для высших форм организации моторики, во-вторых, имеет чисто органическое, инстинктивно-животное происхождение. Очевидно, мы имеем здесь факты, может быть, внешне сходные и даже часто называемые одинаковым образом, но по своему существу глубоко различные.

Одно дело, когда речь идёт о некоторых предварительных изменениях в организме животного и человека, о простейших физиологических процессах, происходящих в соответствующих органах нервной системы и мышечных аппаратах, предшествующих появлению внешней двигательной реакции. Такое соотношение динамических компонентов рефлекса характеризует, повидимому, любой процесс



высшей нервной деятельности и может проявиться уже в первые месяцы жизни младенца.

Другое дело, когда двигательная подготовка к последующему действию в виде принятия исходной моторной позы становится содержанием целенаправленной активности самого ребёнка. Выделение подготовительной фазы движения в этом смысле слова характеризует высокую степень развития детской моторики, которая не может быть достигнута ребёнком без специфически человеческого опыта предметных действий, без соответствующего воспитывающего влияния на него взрослых.

Конечно, и у самого маленького ребёнка 3 лет, собирающегося прыгнуть в описанных нами выше опытах, происходят какие-то предварительные процессы в определённых нервных центрах и в соответствующих группах мышц. Но всё дело заключается в том, что он сам не обнаруживает никакого поведения, направленного на то, чтобы подготовить прыжок, занять соответствующую исходную позу и т. д.; именно в этом смысле мы говорим, что подготовительная фаза ещё не выделилась в произвольных движениях ребёнка. Необходимо различать элементарные подготовительные реакции, которые имеют место при всяких движениях, осуществляемых произвольной мускулатурой и теми подготовительными фазами, которые вычленяются лишь в сложно организованных актах двигательного поведения.

Современные клинические данные убедительно показывают, что в основе этих двух различных форм подготовки к последующим действиям лежат и совершенно различные неврологические механизмы. Если примитивные прелиминарные реакции, выражающиеся, главным образом, в изменении состояния возбудимости нервно-мышечных аппаратов и в тонических реакциях, связаны с деятельностью низших, рубросиннальных механизмов, то организация сложных подготовительных движений и их соотношение с последующими действиями осуществляются, как показывают патопсихологические исследования А. Р. Лурия, премоторной зоной, т. е. высшими корковыми образованиями.

В соответствии с этим, мы имеем все основания полагать, что своеобразная структура сложных произвольных движений ребёнка не дана в готовом виде в его органической природе, но является продуктом активности в специфических условиях человеческого образа жизни.

В своё время И. М. Сеченов высказал глубокое соображение по поводу происхождения произвольных движений. Он указывал, что движения первоначально формируются под влиянием внешних условий, которые оказываются почему-либо для субъекта важными в жизненном отношении. «Всякое произвольное движение,—говорил он,—есть *eo ipso* движение, заученное под влиянием условий, создаваемых жизнью» [11, стр. 61].

Когда движение достаточно определилось в рамках тех внешних обстоятельств, которые первоначально побудили человека действовать, оно уже может быть произведено и в отсутствии предмета, «впустую», произвольно.

Выражаясь иначе, ребёнок овладевает своим движением через овладение предметом. Произвольные движения формируются первоначально внутри предметных действий. В этих условиях, как мы попытаемся показать, складывается и специфически человеческое строение движений ребёнка.

В исследовании, проведённом в нашей лаборатории Я. З. Неверович был прослежен ряд этапов, которые проходит ребёнок, овладевая движениями, совершаемыми в процессе действий с различными предметами<sup>1</sup>.

Вначале изучалось то, как дети пользуются в реальной ситуации некоторыми предметами домашнего обихода (ложкой, расчёской, карандашом) и простейшими инструментами (ножницами, иглой, молотком). Предполагалось, что хотя некоторые из них ребёнок не может применять сам до определённого возраста, но во всяком случае он часто видит, как их применяет взрослый. Когда устанавливалась степень знакомства ребёнка с функциями реального предмета, ему предлагали показать соответствующие движения на других предметах (например, изобразить, как причёсываются, оперируя палочкой или карандашом). В заключение ребёнку предлагали воспроизвести движения, связанные с употреблением данного предмета «впустую», т. е. в отсутствие этого предмета или с помощью какого-нибудь его заменителя.

Дети дошкольного возраста, как показало исследование Я. З. Неверович, уже довольно хорошо знакомы с рядом предметов домашнего обихода и правильно пользуются ими в соответствии с их назначением. Но задача воспроизвести специфическое движение в отсутствие реального предмета приводит их в полное замешательство. Когда двухлетку просят показать, как едят ложкой, он суетится, бежит к буфету, порывается достать оттуда настоящую ложку, с сокрушением говорит: «Нету ложки». Никаким образом не удаётся добиться от него, чтобы он показал в отсутствие реального предмета способ его употребления. Только к концу дошкольного возраста можно наблюдать, как соответствующее движение начинает применяться не в отношении данного предмета, а в отношении его игрового заместителя. Так, дети старшей ясельной группы наливают, например, молоко в кубик, потом черпают его спичкой, которую суют затем кукле в рот. Как показала работа Фрадкиной, этот отрыв движения от предмета не возникает у дошкольника самостоятельно, а предполагает влияние взрослого или старшего ребёнка.

У младших дошкольников воспроизведение действий в отсутствие вещей или при помощи их игровых заменителей достигает уже очень большой свободы и составляет необходимый компонент большинства детских игр. Однако способ такого воспроизведения оказывается у детей 4—5 лет весьма своеобразным. Всё внимание ребёнка сосредоточено на предметном результате действия, а не на способе употребления средства, не на характере движений, с ним связанных.

Когда ребёнку предлагают показать, как кушают кашу ложкой, он тянется ручкой к бумажке, которая должна изображать тарелку, затем захватывает щепотью воображаемую кашу и засовывает эту щепоть в рот. Он изображает то, что ему представляется наиболее существенным во всём этом деле — перемещение каши с тарелки в рот. Но характерные позы руки, удерживающей ложку, и движения, связанные с употреблением ложки, совершенно выпадают из его моторного показа. Характерный рисунок движения не выделился из общей структуры действия, не приобрёл для ребёнка самостоятельного значения.

Такое выделение способа употребления предмета происходит в отчётливой форме лишь у старших детей (6—7 лет). Воспроизводя движения с воображаемыми ложкой, расчёской, ножницами, ребёнок,

<sup>1</sup> См. статью Я. З. Неверович в настоящем выпуске.



стоящий на этой ступени развития, уже не только заботится о том, чтобы показать результат данного действия (что пища должна окататься во рту, а волосы должны быть приглажены), но и характерные движения, связанные с употреблением этих предметов. Изображая, например, действия с расчёской, шестилетка не запускает всей пятерни в волосы, а зажимает кисть в кулак, как бы удерживая ручку гребешка и водит им на некотором расстоянии от волос, показывая те движения, которые совершаются при расчёсывании.

Здесь мы имеем дело с высокой степенью развития движений. Они уже могут быть отделены от предмета, на почве применения которого они сложились.

Как показывает исследование Неверович, возможность произвольного воспроизведения движений в любых обстоятельствах не охватывает в этом возрасте всех моторных умений ребёнка.

Движения, связанные с применением хорошо известных ребёнку вещей, способом употребления которых он в совершенстве овладел, в большинстве случаев легко воспроизводятся и в воображаемой ситуации достигают более высоких ступеней произвольности. Таким образом, приведённые нами данные экспериментов и специальных наблюдений подтверждают то положение, что ребёнок приходит к овладению своими движениями через овладение предметом.

Нам остаётся в заключение этого параграфа привести фактические данные, свидетельствующие о том, что и двухфазное строение произвольного движения возникает в результате овладения ребёнком функцией предметов, специфических для человеческого общежития и трудовой деятельности.

Ребёнок сталкивается в своей практике с рядом предметов, которые не только обладают физическими свойствами, но и имеют строго фиксированное общественное назначение. В процессе своего развития дети под влиянием взрослых очень рано знакомятся с назначением этих вещей и научаются более или менее правильно ими пользоваться. Двухлетка в нормальных педагогических условиях уже адекватно действует с такими вещами, как ложка, чашка, миска, полотенце и т. д. Однако движения, которые совершает при этом ребёнок, вначале ещё несовершенны. Как показывает исследование П. Я. Гальперина<sup>1</sup>, дети проходят ряд стадий от примитивного использования элементарных средств до полного овладения общественно-сформировавшимися приёмами употребления человеческих орудий. Различные предметы действия предъявляют в этом отношении различные требования к организации моторики ребёнка. Если такие принадлежности домашнего обихода, как чашка, ложка, которые используются от случая к случаю и употребление которых не требует особых напряжений и очень тонкой координации, могут применяться довольно успешно и с помощью примитивных приёмов, то сколько-нибудь эффективное использование таких инструментов, как молоток, пила, обязательно требует умения подчинить движения своей руки логике движения орудия.

В специальном исследовании Н. А. Бернштейна обнаружилась очень сложная и совершенная структура ударных движений, выполняемых опытным работником при рубке железа зубилом. Значительная часть совершаемой в этом случае работы производится не за счёт мышечных сил работающего, а за счёт использования возникающих при этом дви-

<sup>1</sup> Гальперин П. Я., Психологическое различие между орудием и средством. (Диссертация.)

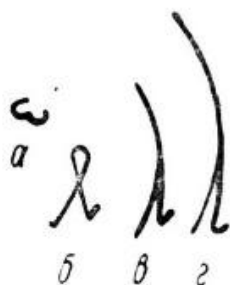


жении реактивных и инерционных сил. Рука в этих условиях становится не столько двигателем орудия, сколько его направляющей. Она должна не столько придать молотку силу, необходимую для удара, сколько привести его в такую позицию, из которой он, свободно падая, сам произвёл бы необходимую работу. Таким образом, особое значение приобретает подготовительная фаза рабочего движения, замах, предшествующий удару. Когда дошкольник впервые берётся за молоток, чтобы, подражая взрослым, попробовать забить гвоздик, его движения, конечно, весьма отличаются от того, что было описано Бернштейном. В небольшом исследовании развития ударных движений в дошкольном возрасте Гиневская установила ряд стадий, которые проходит ребёнок в овладении этой операцией. На первой стадии ребёнок ещё пользуется молотком не специфически, не воспроизводя характерного рисунка ударного движения. Он уже знает, что молотком забивают гвозди и пользуется им для этой цели, но делает это так, как будто в его руках находится не молоток, а какой-либо тяжёлый предмет, которым можно воспользоваться для вколачивания. Ребёнок держит рукоятку молотка кое-как и чрезвычайно разнообразит приёмы работы. То он бьёт по гвоздю, держа инструмент плашмя, то переворачивает его вниз бойком и орудует как пестиком. При таком поведении работа становится очень несовершенной и там, где это возможно, ребёнок обходится без молотка. Некоторые малыши, найдя дырку в доске, затыкали туда гвоздь пальцем и говорили с облегчением: «Забил!»

На второй стадии ребёнок уже схватывает внешний рисунок ударного движения, как оно производится взрослым человеком, но он ещё не овладел соотношением внутренних динамических компонентов движения, соотношением между подготовительной фазой — замаха и осуществления удара. Он не использует ещё силы тяжести самого молотка и всю работу ему приходится выполнять за счёт активных сокращений мышц. Траектория движения молотка точно повторяет траекторию движения руки (см. циклограмму).

#### Циклограмма

*Записи траекторий движения инструмента и различных звеньев руки при работе молотком у ребёнка - дошкольника*



Примечание:

*а* — плечо, *б* — предплечье,  
*в* — кисть, *г* — молоток.

Таблица 10

#### Соотношение между стадиями развития ударных движений и возрастом ребёнка

(в % к общему числу случаев по данной возрастной группе)

Стадии	Возраст детей	
	От 4 до 5½ лет	От 5½ до 7 лет
I	76	20
II	24	76
III	—	4

И лишь иногда на третьей стадии мы встречаем тот тип движений, который по своему характеру приближается к манере взрослого. В таблице 10 мы приводим соотношения между описанными стадиями развития ударных движений и возрастом ребёнка.

Рабочие операции, совершаемые с этими орудиями, обладают характерными особенностями. Здесь приходится не столько применять большие физические усилия, сколько управлять инструментом. Молоток при правильном замахе сам своей тяжестью вколачивает гвоздь, пила при правильной работе, без нажима, «собственным ходом» производит распил и т. д.

При таких рабочих движениях орудий особенное значение, естественно, приобретает подготовительная фаза принятия соответствующей рабочей позы и приведение инструмента в ту исходную позицию, с которой лучше всего могут быть использованы его технические возможности. Выступая наиболее ярко в применении настоящих орудий труда, эти рабочие позы и подготовительные движения необходимо требуются и при успешном применении предметов домашнего обихода — ложки, вилки, чашки и т. д. Воспитатель никогда не предполагает, что правильные способы держания ложки или ножа заложены в нервной организации ребёнка или что малыш должен открыть их своим умом. Он учит ребёнка общественно сложившимся приёмам действия, всё время напоминая ему, что «ложку нужно держать так, а ножик так» и что «так неправильно, так никто не делает» и т. д.

Итак, у ребёнка впервые складывается специфически двухфазная структура произвольного движения в процессе обучения общественно сложившимся способам употребления предметов. Однако вначале дошкольного возраста, как показывает работа Неверович, эта более высокая форма организации движений удерживается лишь в сфере применения реальных предметов. Там, где нужно произвести действие с воображаемым предметом или совершить вольногимнастическое движение, ребёнок переходит к более примитивным формам моторного поведения. Лишь к концу дошкольного возраста эти сложные структурные отношения, впервые оформившиеся на почве практических предметных действий, теперь транспонируются на сферу игровых и вольногимнастических движений.

Выше мы уже говорили о том, что ребёнок на первых ступенях овладения орудием ещё не считается с его специфическими свойствами, подчиняет его действия движениям собственной руки, относится к нему, как к простому продолжению этой руки.

В дальнейшем, научившись подчинять свои движения логике движения орудия, сознательно подготавливая и обеспечивая его наиболее успешное действие, ребёнок переносит это отношение и на «орудие орудий» — на свои собственные руки и тело. Он начинает обращаться с ними, как с орудиями своих действий, сознательно рассчитывая их возможности и подготавливая каждый раз условия для их наилучшего использования.

Это изменение отношения ребёнка к собственным движениям, изменение их строения имеет важнейшее значение в развитии моторики. Без него невозможно ни систематическое производственное обучение, ни всенное обучение, ни какие-либо достижения в области спорта.

#### **V. Зависимость осуществления движения от мотивов деятельности ребёнка**

В начале статьи мы приводили данные, свидетельствующие о зависимости движений ребёнка от характера стоящей перед ним задачи. Однако для того чтобы задача была принята и вызвала бы у ребёнка готовность к её решению, должны возникнуть мотивы, которые побудили

бы его действовать. За теми возрастными изменениями в отношении ребёнка к задаче, которые мы уже отмечали выше, лежат, повидимому, изменения мотивации. Если малыш при прыжке по инструкции «прыгни, как можно дальше» даёт результаты значительно более низкие, чем в условиях других задач, то это в большей мере зависит от того, что мотивы спортивного соревнования ещё не являются побудителями его деятельности. Точно так же описанный нами переход в передаче ребёнком действия от изображения предметного его содержания к изображению характерных приёмов двигательного выполнения связан с переходом от мотивов чисто игровой деятельности к мотивам деятельности учебной, где моменты умения и усовершенствования приобретают первостепенное значение.

Однако до сих пор мы оперировали лишь косвенными данными о влиянии мотивации деятельности на характер движения. Следует попытаться найти и более прямые пути к изучению этой проблемы.

У ребёнка дошкольного возраста содержание и структура деятельности качественно изменяются по сравнению с теми особенностями активности, которые характерны для дошкольника. Взаимоотношение между непосредственными целями-результатами его действий и мотивами его деятельности — тем, ради чего эти действия осуществляются; — приобретает более сложный характер. Конечно, это разделение не достигает сразу же тех развитых форм, которые оно имеет в общественно-полезном труде взрослого. Однако в дошкольном возрасте происходят существенные сдвиги в этом направлении.

Своеобразные формы это взаимоотношение между мотивами и целями приобретает в дошкольной игре. В опытах с младшими дошкольниками Л. С. Славина убедительно показала, что для ребёнка в игре очень важно то, ради чего производится какое-либо действие. Младший дошкольник может быть так увлечён манипуляциями по приготовлению воображаемого обеда, что кажется совсем забывает о куклах, сидящих вокруг стола, которых он собирался накормить. Но достаточно экспериментатору попытаться изъять эти куклы, как ребёнок моментально заявляет протест и на худой конец придумывает другое оправдание своим действиям, говоря, что он накормит их, когда они вернутся домой, или он будет кормить каких-то других детей, которые откуда-то придут. Оказывается, этот скрытый мотив, так мало обнаруживающий себя во внешней активности ребёнка, имеет для него важное значение и без него игра теряет свой смысл.

Какое значение имеют эти мотивы для протекания движений у дошкольников показывают результаты исследования Т. О. Гиневской, которая предлагала ребёнку забить молотком гвозди в доску. В первом опыте он должен был забить гвоздь по инструкции экспериментатора. Во втором опыте он должен был забить его в ситуации игры. В игре оказывалось, что у Мишки сломался столик. Его посуда стояла на полу и ему было чрезвычайно неудобно нагибаться и кушать. (Экспериментатор демонстрировал, как сделанный из плотного материала Мишка силится нагнуться и не может этого сделать.) Мишка был чрезвычайно огорчен, плакал и умолял ребёнка поскорее ему починить столик, так как он ничего не ест и очень голоден.

Дети, обычно, очень охотно включались в игру и энергично брались за починку мишкиного стола. Эффективность ударных движений при этом резко возрастала по сравнению с показателями, полученными при забивании гвоздя по инструкции, как это показывают количественные



данные, приведённые в табл. 11. (Всего через эти опыты прошло 45 детей дошкольного возраста).

Таблица 11  
Эффективность движений в опытах по инструкции и в игре

Возраст детей	Забивание гвоздя по инструкции	Забивание гвоздя в игре
	(в см)	
Младший . . . . .	0,08	1,12
Старший . . . . .	1,05	2,03

Мотивы игры побуждают дошкольника совершать соответствующие движения с большей энергией, с большей настойчивостью. Однако движения, включённые в игровую деятельность, в данном случае выигрывают не только за счёт количественного повышения уровня активности.

Иногда, наряду с этими количественными сдвигами, удаётся наблюдать изменение в строении самого движения, переход к более высокому типу моторного поведения<sup>1</sup>. Ниже мы приводим таблицу, демонстрирующую сдвиги в структуре движения при переходе от выполнения ударного движения в условиях экспериментального задания к выполнению его в условиях игры (табл. 12 и 13).

Таблица 12  
Характер (стадия развития) ударных движений в ситуации выполнения задания и в ситуации игры у младших детей (от 4 до 5½ лет)

Ситуации	С т а д и и		
	I	II	III
	(число случаев в %)		
В задании . . . . .	80	20	0
В игре . . . . .	50	20	30

Таблица 13  
Характер (стадия развития) ударных движений в ситуации выполнения задания и в ситуации игры у старших детей (от 5½ до 7 лет)

Ситуации	С т а д и и		
	I	II	III
	(число случаев в %)		
В задании . . . . .	20	80	0
В игре . . . . .	20	30	50

<sup>1</sup> Описание стадий развития ударных движений у ребёнка см. стр. 194.

Таким образом, в сфере движений мы обнаруживаем действие общей закономерности, которая характеризует психическое развитие ребёнка в целом. На каждой стадии развития формирование отдельных процессов происходит не изолированно, а внутри определённого типа деятельности ребёнка [6, стр. 30]. В частности, развитие двигательной сферы дошкольника происходит в значительной мере внутри его игровой деятельности.

Значение игры для развития моторики ребёнка подчёркивается как классиками физического воспитания, так и представителями советской педагогики.

«В воспитательном отношении,—писал Лесгафт [8],—игры имеют огромное значение... Игра вызывает у ребёнка весёлое, бодрое состояние духа, благодаря которому он охотно подчиняется всем установленным в данной игре правилам; удовольствие, с которым он активно участвует, указывает на соответствие между его силами и тратой, связанной с упражнениями».

Если даже в физическом образовании школьника игре приписывается существенная роль, то в дошкольном возрасте она выступает «как основной метод работы по развитию движений детей и воспитанию у них ценных качеств и навыков» [5].

Мотивы игры, создающие у ребёнка столь сильные побуждения к выполнению тех или иных движений, создают специфические условия для их развития, накладывая, таким образом, своеобразный отпечаток на всю моторику ребёнка-дошкольника.

Игра стимулирует не все виды и стороны двигательной активности; одни из них выдвигаются на первый план, в то время как другие приобретают второстепенное значение.

Особенно много даёт ребёнку игра для овладения общим характером движения, выразительной манерой его выполнения. Некоторые педагоги указывают на то, что дошкольнику очень важно осмыслить то или иное гимнастическое упражнение, как выполнение характерных действий какого-либо персонажа, например, то, что ходить нужно чётким шагом, как красноармеец, прыгать, как зайчик, рубить дрова, как дрвосек и т. д.

В опытах И. Г. Диманштейн, проведённых в нашей лаборатории, изучалось, как ребёнок-дошкольник воспроизводит выразительные движения в различных ситуациях. Вначале экспериментатор просто просил своих испытуемых показать, что дети делают, когда им грустно, или когда им весело, что они делают, когда они съели что-нибудь сладкое, какое у них лицо, когда они пробовали горькое лекарство и т. д. Выполнение такого рода задания представляет некоторые затруднения и для взрослого. Естественно, что в этой ситуации ребёнок 5—6 лет испытывает большие трудности. Будучи непосредственно очень выразительными в своих движениях, дети не могут совершить выразительные движения произвольно. Некоторые дети прямо указывают на то, что они смеются, когда им показывают что-нибудь смешное, и плачут, когда им делают уколы или когда они ушибутся. А «просто так» показать всё это они не умеют.

После того как было установлено, что дети затрудняются произвольно воспроизвести выразительные движения в данных условиях, мы решили посмотреть, не могут ли они сделать это в игре.

Для этой цели И. Г. Диманштейн был проделан следующий опыт. Группе дошкольников прочитывалась сказка «Красная шапочка». Текст

этой сказки был несколько видоизменён путём включения дополнительных эпизодов, которые должны были служить поводами для различных выразительных реакций действующих лиц. Так, по пути «Красной шапочки» к бабушке, неожиданно выскакивал из-за кустов волк, который пугал девочку, затем появлялся зайка, смехивший её своими проделками и прыжками, затем белочка угощала её очень сладкими вкусными орехами и т. д.

Прослушав сказку, дети с помощью экспериментатора распределяли роли и начинали играть. Оказалось, что дети, не сумевшие выполнить первого задания, очень легко и с увлечением воспроизводили выразительные движения в игре.

Вначале возникало сомнение, являются ли эти выразительные движения, собственно говоря, произвольными? Можно было предположить, что ребёнок настолько вчувствовался в воображаемую ситуацию игры, что соответствующие переживания непроизвольно вызывают у него изменения мимики и жестов. Однако дальнейшие наблюдения не подтвердили этих сомнений. Оказалось, что при всём своём увлечении игрой дети совершают свои движения преднамеренно. Действующие лица относились весьма критически друг к другу и нередко подавали реплики по поводу различных недостатков выполнения той или иной роли другими детьми. В таких случаях тот, к кому относились замечания, оправдывался или вносил исправления в свои движения. Кроме того, самый характер выполнения выразительных движений в игровой ситуации резко отличался от непосредственно возникающих выразительных реакций. Выразительные движения в игре носили обобщённый характер и напоминали схематические изображения детского рисунка.

Так, Марина М. (4 г. 5 м.), когда ей нужно изобразить, что «Красная шапочка» устала, начинает передвигаться с улыбающимся лицом, не сгибая левой ножки в колене, демонстрируя таким образом, что ей трудно ходить.

Лора Л. (6 л.) в той же роли, при виде забавных проделок зайки, улыбается. Однако партнёры остаются недовольными её игрой и укоризненно спрашивают, почему она не смеётся. Тогда Лора спохватывается, делает какую-то неопределённую гримасу и произносит: «Ха-ха-ха», как заправский театральный любитель.

Таким образом, здесь мы имеем дело не с непосредственным выражением чувств, возникших вследствие того, что В. Штерн называл «добровольной иллюзией игры». Здесь произвольно выполняются в обобщённой форме те выразительные движения, которые, по мнению ребёнка, в подобных обстоятельствах обычно совершают люди.

Игра имеет очень существенное значение для развития моторики в том отношении, что она направлена на воспроизведение основного характера движения, подчёркивает внутреннюю выразительную его сторону. Она научает принимать специфическую исходную позу, которая предопределяет объективную манеру последующего движения и в этом смысле имеет решающее значение для перестройки детских движений, для придания им двухфазной структуры, о которой мы говорили выше.

Однако, если в овладении общим характером движений сюжетная игра выполняет столь существенную роль, то в развитии других черт моторики её влияние не всегда столь значительно.

Мы организовали игру, в которой ребёнок выполнял роль столяра, а экспериментатор, изображающий заказчика, приходил с испорченным игрушечным столом и просил приколотить крышку. Дети в большинстве



случаев охотно брались за роль плотника, однако, поведение их в данной ситуации оказалось своеобразным. Часть из них, как бы всецело отдавшись игре, начинала игнорировать технические условия задачи и удовлетворялась символическим её решением. Например, ребёнок, ударив несколько раз по гвоздю, затем оставлял это занятие и, положив крышку на ножку стола, заявлял, что починка уже закончена. В других случаях дети всецело были поглощены починкой стола и совершенно забывали об игровой стороне дела, так что, когда экспериментатор обращался к ним с репликами, соответствующими его роли заказчика, они смотрели на него с некоторым недоумением.

Мы предполагали, что в условиях этого опыта смысл производимых действий станет более значительным для ребёнка и что эффективность его движений будет здесь больше, чем при выполнении первой задачи (простое забивание гвоздя в доску). Однако полученные данные не подтвердили наших предположений.

Таблица 14  
Средние показатели эффективности  
ударных движений в экспериментальном  
задании и в игре

Возраст детей	Забивание гвоздя (в см)	
	в задании	в игре
Младший . . . . .	0,42	0,17
Старший . . . . .	1,60	1,40

При изучении влияния игры на выполнение определённого движения необходимо учитывать, какую роль выполняет это движение в общей системе игры. Выше мы приводили данные о том, как дети совершают соответствующие движения при прыжке на заданное расстояние. Для сравнения Гиневской были собраны наблюдения над тем, как ребёнок прыгает в игровой ситуации.

Экспериментатор организовал игру, в которой ребёнок, изображающий зайца, должен был убежать от охотника. Условия игры заключались в следующем: если заяц, спасаясь бегством, перепрыгивал через ручей (обозначенный двумя параллельными линиями, проведёнными мелом по полу), то охотник терял право его преследовать. Эксперимент, обычно, проходил очень оживлённо. Охотник энергично преследовал добычу, а зайцы со смехом и визгом убегали от него.

Мотивы игры побуждали детей проводить игру в целом и отдельные, составляющие её элементы, с максимальной активностью. Однако на фоне этого общего подъёма активности самый прыжок производился ребёнком плохо, значительно хуже, чем в других ситуациях.

Ниже мы приводим показатели длины прыжка с разбега по заданию и в игровых условиях.

Приведённые цифры показывают, что в данной игре эффективность прыжка, производимого ребёнком, снижается, а младшие дети дают в этих условиях нулевые результаты.

Анализ поведения детей во время игры показывает, что большинство младших детей не прыгает, достигая «берега ручья», а перебегает условное препятствие. Другие же совершают прыжок «символически».

Таблица 15  
Средняя длина прыжка при экспериментальном задании и в игре (в см)

Возраст детей	Прыжок на заданное расстояние (с разбега)	Прыжок в игре
Младший . . . . .	10	0
Средний . . . . .	49	15
Старший . . . . .	74	65

Добежав до ручья, они подскакивают на одной ножке или делают какое-либо телодвижение, которое должно, повидимому, изобразить прыжок, а затем со спокойной совестью перебегают «ручей» и бегут дальше. Такая замена прыжка перебежкой или же «символическим» его выполнением часто происходит и у детей старшей и средней групп. Типы выполнения этого задания в игре у детей различных возрастов распределяются следующим образом (табл. 16).

Таблица 16  
Различные типы выполнения задачи на прыжок в условиях задания и в игре

Возраст детей	Замещение прыжка перебежкой	„Символический“ прыжок	Настоящий прыжок
	(в % к общему числу случаев)		
Младший . . . . .	80	20	—
Средний . . . . .	59	33	8
Старший . . . . .	20	40	40

В данном случае включение двигательного задания в игровую ситуацию не привело к увеличению эффективности движения. Объем движения уменьшился, возникла тенденция заменить данное движение каким-либо другим, либо выполнить его лишь номинально, символически.

Своеобразие двигательного поведения детей в этих опытах зависело от той второстепенной роли, которую играло двигательное задание в общем смысловом контексте игры. Для ребёнка основное здесь заключалось, повидимому, в том, чтобы любым способом спастись от преследователя, а необходимость прыгнуть диктовалась лишь условием, выдвинутым экспериментатором, условием, не связанным органически с основным сюжетом игры. Психологически оно являлось скорее препятствием, чем средством к достижению цели, отсюда возникало стремление либо устранить это препятствие, либо обойти его. Нетрудно представить себе, что взаимоотношение между общими мотивами игры и содержанием включённых в неё двигательных заданий может приобрести более необходимый, органический характер, что приведёт к повышению качества и эффективности совершаемых ребёнком движений.

Такого рода ситуацию, где выполнение определённого движения стало бы основным смысловым компонентом игры, мы попытались создать в другой серии опытов, проведённых в нашей лаборатории Т. О. Гиневской.

Сюжетом игры было спортивное состязание. Испытуемому предлагалась роль знаменитого прыгуна, который прыгает дальше всех и лучше всех. Экспериментатор торжественно объявлял собравшейся публике (детям, сидящим вокруг «стадиона» на стульчиках), что «сейчас известный спортсмен Петя совершит свой рекордный прыжок». Подобно тому, как это делалось нами раньше в опытах с прыжком на заданное расстояние, на полу двумя чертами отмечалась соответствующая дистанция. «Знаменитый спортсмен» выходил на стадион, совершал свой прыжок и публика, независимо от достигнутых им результатов, награждала его дружными аплодисментами и громкими криками одобрения. Петя занимал место среди зрителей, а кто-либо другой из детей брал на себя роль известного прыгуна. Отношение детей к движениям, совершаемым в данной ситуации, резко отличалось от того, которое имело место в игре «зайцы-охотники».

Если в предыдущем случае прыжок играл роль второстепенной технической подробности игры, то при изображении «спортсмена» он приобретал характер основного смыслового компонента деятельности, превращался из вспомогательной операции в полноценное, осмысленное действие. Такое изменение структурного места данного движения в общей системе деятельности ребёнка приводило в первую очередь к значительному изменению его эффективности. Этот сдвиг явно обнаруживает себя при сравнении длины прыжка у детей при игре «зайцы-охотники» и при драматизированной игре «спортивное состязание».

Таблица 17  
Средние показатели длины прыжка детей различных возрастов в ситуации различных игр (в см)

И г р ы	В о з р а с т д е т е й		
	Младший	Средний	Старший
„Зайцы-охотники“	0	15	65
Игры в „спортсмена“	30	80	100

Интересно, что с возрастом различие эффективности прыжков, совершаемых в тех или иных играх, уменьшается. Повидимому, это зависит от того, что, как указывал ещё в своё время Л. С. Выготский, в процессе развития дошкольной игры значение воображаемой ситуации в ней уменьшается, а роль правила, наоборот, возрастает. Игры с правилами у старших дошкольников приобретают доминирующее значение и выполнение действия по определённому правилу становится основным содержанием игры. В связи с этим необходимость преодолеть прыжком условное препятствие, которое для малышей имело смысл внешней, навязанной ему помехи при разворачивании основной сюжетной линии игры (бегство зайца от преследующего его охотника), для старшего дошкольника приобретает особый смысл (не просто избегать, а убежать по определённым правилам, как это имеет место в большинстве сложных подвижных игр). Этим мы склонны объяснять то обстоя-



тельство, что различие между эффективностью прыжков в разных играх у старших детей оказалось меньше, чем у младших. Всё же, несмотря на определённые возрастные особенности, у всех наших испытуемых различие длины прыжка в ситуации различных игр, как это видно из приведённой таблицы, оказывается весьма значительным. Ещё бóльшим оказывается это различие, когда мы переходим от рассмотрения количественных данных к качественному анализу поведения ребёнка в различных условиях деятельности.

Выше мы уже говорили о своеобразном отношении ребёнка к движению, о специфическом «смысловом акценте», который оно приобретает в зависимости от того, выполняет ли оно роль вспомогательной операции или же основного действия в системе детской деятельности.

То, что было сказано относительно места целого движения в системе данной деятельности, может быть в известной мере повторено и относительно роли отдельных компонентов внутри структуры данного движения.

В зависимости от общего содержания деятельности в целом, отдельные компоненты движения приобретают основной смысл, подчёркиваются в то время, как другие ступёвываются, занимают второстепенное положение. Если, например, при задании прыгнуть на определённое расстояние, самый прыжок и его результативная сторона приобретают основной смысл для ребёнка в то время, как принятие исходной позы, играющее здесь подсобную роль, отступает на задний план, то, наоборот, в нашей драматизированной игре момент принятия соответствующей позы, подчёркнутое воспроизведение характерных движений человека, готовящегося к прыжку, становится для ребёнка основным, в то время, как исполнительская фаза движения делается чем-то второстепенным.

Качественное различие двигательного поведения детей в двух сравниваемых сериях опыта заключалось в частности в том, что в ситуации драматизированной игры большинство детей переходило к более сложной организации движения с чётко выделенной подготовительной и исполнительской фазой, т. е. давало качественно более высокие результаты, чем в игре в «зайцы-охотники». Младшие и средние по возрасту дети, которые в других ситуациях прыгали либо без всякой подготовки, либо нащупывали нужное исходное положение путём многочисленных проб, здесь сразу принимали характерную позу человека, готовящегося к прыжку на большое расстояние.

Если принять во внимание, что примитивность структуры сложных движений, неразвитость в них подготовительной установочной фазы составляют слабую сторону моторики младших дошкольников, то станет ясным значение установленного здесь факта влияния мотивов драматизированной игры на перестройку детских движений.

Сопоставление результатов двух серий опытов приводит нас к ещё одному важному положению, уже отмеченному нами ранее совместно с А. Н. Леонтьевым при анализе другого рода материалов [7]. Для образования установки на выполнение соответствующего движения важное значение имеет не только характер предложенной субъекту задачи, взятой самой по себе, и не только особенности основных мотивов деятельности, но и особое взаимоотношение между этими моментами, та связь, которая между ними существует. В некоторых случаях, как это было в игре «зайцы-охотники», связь между мотивами игры и дви-

гательными заданиями выступала как внешняя, не обязательная и не способствовала образованию нужной двигательной установки, в другой нашей экспериментальной игре эта связь оказалась более тесной, органической и побуждала ребёнка активно выполнять соответствующие движения. В общем, игра при соответствующей её организации создаёт благоприятные условия для развития и усовершенствования новых движений у ребёнка-дошкольника. Однако относительно низкие показатели эффективности прыжка в игровой ситуации у младших детей заставляют предположить, что этот новый для дошкольника тип движений, получая в игре благоприятные условия для дальнейшего своего развития, первоначально возникает и оформляется не здесь, не в игре, а в каких-то других видах деятельности.

Где же первоначально возникают эти новые двигательные умения, которые впоследствии используются и усовершенствуются в игре? Не является ли их генетической почвой практическая ситуация, практическая необходимость, которая впервые побуждает ребёнка перейти к новым видам двигательного поведения?

Для проверки этого предположения мы организовали серию опытов по выполнению дошкольниками прыжка в условиях решения практической задачи.

Во всю ширину комнаты на полу была положена полоса белой бумаги (в зависимости от возраста испытуемого мы пользовались полосами шириной в 44, 66 и 88 см). Ребёнок находился по одну сторону этой бумажной дорожки, а по другую ставился стул с помещённой на нём целью (какой-либо игрушкой), которую ребёнку предлагали достать. Никаких дополнительных указаний насчёт того, каким образом следует решить эту задачу, экспериментатор не давал. Он только говорил, что ни в коем случае нельзя становиться ногами на чистую белую бумагу. Такого рода запрещение принималось подавляющим большинством наших испытуемых безоговорочно и они предпринимали самые хитроумные способы для достижения цели, старательно избегая становиться на бумагу.

Способы, которыми пользовались дети при решении данной задачи, были весьма разнообразны. В проведённых нами ранее опытах с игрой и с выполнением соответствующего задания необходимость прыгнуть была подсказана ребёнку взрослым в форме даваемой им инструкции или правила игры, и проблема заключалась лишь в том, как он выполнит это движение. В данной же ситуации выбор прыжка в качестве средства достижения цели был предоставлен самому ребёнку. Проблема заключалась не только в том, как он прыгнет, но и в том, будет ли он вообще прыгать, использует ли он этот новый для дошкольного возраста вид двигательного умения для решения стоящей перед ним практической задачи. В этом отношении предлагаемая ребёнку ситуация напоминала те задачи, которые обычно используются при исследовании практического интеллекта с той только разницей, что решение предполагало использование не предметных орудий, а собственных двигательных возможностей испытуемого.

Исследователи практического интеллекта обычно недооценивали значение двигательной активности при попытках испытуемого достичь отдалённой цели. Они полагали, что моторные пробы являются продуктом действия примитивных, инстинктивных и навыковых механизмов, в то время, как интеллектуальное решение предполагает прекращение



этих непосредственных двигательных проб и переход к обходным путям и к использованию предметных средств.

Такая точка зрения имеет, повидимому, известное основание при рассмотрении зоопсихологического материала, поскольку животное использует в своих двигательных пробах в основном арсенал своих инстинктивных двигательных возможностей. Иное положение возникает, когда мы имеем дело с ребёнком, сознательно овладевшим рядом исторически сложившихся форм движения. Использование таких умений при решении определённых задач уже не может быть подсказано инстинктом и в известных условиях превращается в такую же интеллектуальную проблему, как и использование простейших орудий и вспомогательных предметных средств. Для адекватного решения практических задач необходимо достаточно владеть определённым видом движения, соответственно обобщить свой двигательный опыт, чтобы суметь его использовать в новых условиях. Повидимому, существуют не только двигательные восприятия и память, которыми много занимались в психологии, но и двигательный интеллект, который изучен очень мало.

Перейдём к описанию поведения детей в наших опытах. Большинство детей младшего и среднего возраста (около 70% общего их числа) далеко не сразу приходит к пониманию необходимости перепрыгнуть стоящее перед ними препятствие. Прыжку предшествуют попытки обойти препятствие, ряд своеобразных моторных проб. Дети пытаются перебраться на другую сторону дорожки вдоль стены. Они стараются отодвинуть стул, который стоит в промежутке между концом дорожки (длина её несколько меньше длины комнаты) и стеной или пролезть под стулом. И лишь после того, как все эти попытки оказываются тщетными или наталкиваются на запрещение экспериментатора, двигательная активность испытуемых прекращается. Они становятся сдержанными и сосредоточенными, как при решении настоящей интеллектуальной задачи. 30% детей младшего возраста и 10% детей среднего возраста вообще отказываются от решения задачи, когда выясняется, что препятствие нельзя обойти. Другие после некоторой паузы начинают действовать в новом направлении, переходя от попыток обойти препятствие к попыткам преодолеть его. Но даже на этом заключительном этапе решения задачи значительное число детей не только младшего и среднего возраста, но и старшего дошкольного пытается добиться цели не с помощью прыжка, а путём перешагивания препятствия (30% испытуемых младшего, 40% среднего, 25% старшего возраста). Возникает впечатление, что хотя ребёнок уже научился прыгать и в ответ на прямое требование взрослого совершает прыжок, однако, трудности, связанные с его выполнением, низкий уровень овладения данным движением приводят к тому, что его использование в качестве способа решения новой задачи происходит с трудом и лишь после того как другие приёмы в данной ситуации оказались недействительными.

Лишь у старших детей (в 75% случаев) мы наблюдали прямой переход к прыжку в данной ситуации без всяких предварительных проб и ошибок. Что касается младших, то, как мы уже указывали, они либо вообще не прыгают, либо используют этот способ решения задачи лишь после многочисленных проб и аффективно переживаемой неудачи при попытке добиться успеха путём обхода препятствий.

Если мы сравним эффективность прыжка в игре и в практической деятельности у детей разного возраста, то обнаружится, что только у



самых младших детей движение совершается несколько лучше в практической деятельности, чем в игре, но хуже, чем при выполнении предложенного взрослым задания, у средних же и старших детей в игре явно достигаются более высокие результаты (табл. 18).

Таблица 18  
Длина прыжка у детей разного возраста в игре  
и в практической ситуации (в см)

Деятельность	В о з р а с т д е т е й		
	Младший	Средний	Старший
В практической ситуации . . . . .	40	50	70
В игре . . . . .	30	80	100

Приведённые в табл. 18 данные показывают, что практическая ситуация не создаёт оптимальных условий для развития изучаемых нами движений в дошкольном возрасте.

Действительно, область практической деятельности ребёнка-дошкольника ещё очень ограничена по сравнению с игрой и различными формами обучения для того, чтобы служить основным источником возникновения и формирования новых, более высоких, видов двигательной активности в этом возрасте.

При анализе экспериментального материала мы видели, что и создание новых, и использование уже имеющихся, но недостаточно освоенных движений в практической ситуации представляет для ребёнка-дошкольника существенные трудности. Очевидно, новые движения должны сформироваться в другом контексте, в какой-то другой деятельности прежде, чем они будут использованы для решения практических задач. Что же это за контекст? Что это за психологическая ситуация, в которой происходит первоначальное овладение новыми высшими формами движений в дошкольном возрасте? Некоторые данные для ответа на этот вопрос могут быть получены из сопоставления результатов изучения эффективности движения, совершаемого в условиях различных деятельностей: в ситуации игры, решения практической задачи и выполнения задания по инструкции взрослых (табл. 19).

Таблица 19  
Сопоставление длины прыжка в различных  
деятельностях (в см)

Возраст детей	С и т у а ц и и		
	Решение практической задачи	Выполнение задания — прыгнуть с места	Игра в спортсмена
Младший . . . . .	40	64	30
Средний . . . . .	50	83	80
Старший . . . . .	70	100	100

Данные, приведённые в этой таблице, показывают, что наибольшей эффективности изучаемое движение достигает впервые у дошкольника в ситуации выполнения предметно-оформленного задания, предложенного ребёнку взрослым. Впоследствии это движение может с наименьшими количественными результатами выполняться в игре. Что касается эффективности практического использования этого двигательного умения, то оно несколько отстаёт на протяжении всего дошкольного возраста.

У ребёнка-преддошкольника игра, практическая деятельность и обучение ещё мало дифференцированы друг от друга. Действуя при решении какой-либо практической задачи, он вместе с тем обучается, приобретает, в частности, ряд элементарных двигательных умений. У дошкольника соотношение между этими моментами значительно усложняется. Новые, более сложные формы двигательных умений, которыми приходится овладевать дошкольнику, уже не могут оформиться путём простого приравнивания к условиям задачи, как это имеет место на более низких ступенях развития. Здесь необходимо раньше сознательно овладеть движением, научиться его выполнять, а затем уже использовать его для практической надобности. Путь, который проходит ребёнок-дошкольник в овладении новыми двигательными умениями, напоминает в этом отношении сознательное овладение навыками у школьника. Принцип сознательности физического обучения, в столь убедительной форме развитый Лесгафтом, сохраняет всю свою силу и для дошкольной педагогики. Но то, как дошкольник проходит этот путь сознательного овладения новыми формами движений, носит весьма своеобразный характер.

Элементарные формы прямого обучения, доступные дошкольнику, осуществляемые путём непосредственного показа нового движения или требования выполнить задание в хорошо организованных условиях, являются основным источником моторных новообразований в дошкольном возрасте, однако, они не могут обеспечить их дальнейшего развития. Прежде чем получить адекватное использование в практической деятельности ребёнка, новые двигательные умения должны предварительно пройти определённый путь упражнения и усовершенствования в его игровой деятельности.

Хотя новые, сложные двигательные умения продуцируются им не в игре, а усваиваются путём прямого обучения, игра создаёт особо благоприятные условия для дальнейшего овладения этими движениями.

Правильное соотношение между усвоением новых движений в специальных упражнениях и их развитием в подвижных и творческих играх составляет одну из основных задач организации физического воспитания в дошкольном возрасте.

В дошкольной игре движение впервые может превратиться из средства достижения известных результатов в самостоятельную цель активности ребёнка и вместе с тем впервые стать предметом его сознания.

Преддошкольники обычно производят ряд движений с целью добиться каких-либо предметных результатов. Таким образом движения служат для ребёнка лишь средством овладения вещами. Дошкольники, наряду с таким практическим использованием своей моторики, впервые начинают в игре использовать вещи, часто даже неадекватные, с целью выполнить какое-либо движение, например, показать, как красноармеец стреляет, как шофёр управляет машиной, как врач делает прививки.

Овладение движениями становится целью деятельности ребёнка. Он сознательно пытается воспроизвести характерные движения определённого персонажа, намеренно передаёт его особые манеры.

Если путь развития с помощью приноравливания к условиям решения простейших практических задач является достаточным для образования элементарных двигательных навыков, то для образования высших двигательных умений, характерных для трудовой, военной, спортивной деятельности человека, необходим путь сознательного обучения.

Игра представляет собой первую, доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений.

В этом отношении моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, является настоящим прологом к сознательным, физическим упражнениям школьника.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н. А., О построении движений. М., 1947.
2. Бернштейн Н. А. (ред.), Исследования по биодинамике ходьбы, бега, прыжка. М., 1940.
3. Запорожец А. В., Изменение установок при периферических травмах. Сборник, посвящённый акад. Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1945.
4. Корнилов К. Н., Учение о реакциях человека. М., 1921.
5. Леви-Гориневская Е. Г. (ред.), Физическое воспитание детей дошкольного возраста. М., 1942.
6. Леонтьев А. Н., К теории развития психики ребёнка. Журн. «Советская педагогика», 1945, № 4.
7. Леонтьев А. Н. и Запорожец А. В., Восстановление движения. М., 1945.
8. Лесгафт П., Руководство по физическому воспитанию детей школьного возраста. Ч. I, СПб, 1888.
9. Лурия А. Р., О структуре реактивных процессов. Журн. «Психология», т. III, вып. 2, 1930.
10. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 1946.
11. Сеченов Н. М., Элементы мысли. М., 1943.
12. Теплов Б. М., Психология. 1946.
13. Узнадзе Д. Н., К вопросу об основном законе смены установки. Журн. «Психология», т. III, вып. 3, 1930.
14. Шемякин Ф. Н., Развитие руки на первом году жизни ребёнка. Учёные записки ГИИП, т. II, 1941.



## ОВЛАДЕНИЕ ПРЕДМЕТНЫМИ ДВИЖЕНИЯМИ В ПРЕДОШКОЛЬНОМ И ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Я. З. НЕВЕРОВИЧ*

кандидат педагогических наук

### Введение

В процессе своего развития ребёнок проходит определённый путь от произвольного, рефлекторного выполнения движений к их произвольному, сознательному осуществлению. Он научается подчинять свою моторику условиям стоящей перед ним задачи, сознательно выбирать наиболее соответствующие данным обстоятельствам формы движений и контролировать процесс их реализации.

Этот переход от произвольного к произвольному выполнению движений играет очень важную роль в развитии ребёнка. Если некоторые элементарные моторные навыки, связанные с самообслуживанием и употреблением простейших предметов домашнего обихода, могут возникнуть как побочный продукт практической и игровой деятельности ребёнка, то более сложные и совершенные школьные и производственные двигательные умения обязательно требуют, чтобы на определённом этапе обучения ребёнок сделал выполнение определённого движения сознательной целью своей активности, чтобы он научился подчинять работу своего двигательного аппарата произвольному выполнению известного двигательного намерения.

Крупнейшие авторитеты в области физического воспитания, как, например, Лесгафт [5] подчёркивают необходимость научить ребёнка сознательно относиться к моторным заданиям, уметь анализировать и произвольно контролировать собственные движения.

Процесс овладения собственными движениями проходит у ребёнка длительный путь развития и требует определённых педагогических мероприятий. Этот процесс в общей форме давно описан в психологии. Представители эмпирической психологии выдвинули то важное положение, что произвольные движения генетически связаны с произвольными. Первоначально выполняя движение произвольно, ребёнок осознаёт этот процесс и впоследствии получает возможность воспроизвести данное движение намеренно, произвольно. Подробное развитие такого понимания происхождения произвольного движения мы находим, например, у Бэна. Внесение эмпириками генетической точки зрения в рассмотрение произвольных движений сыграло большую положительную роль в понимании развития моторики ребёнка. Однако ряд возникающих здесь проблем оставался неразрешённым. Оставалось неясным при каких условиях происходит переход от произвольных движений

к произвольным. Почему в одних случаях повторение движения приводит к образованию механических навыков, а в других—создаёт условия для осознания этого движения и для последующего формирования высших двигательных автоматизмов, так называемых сознательных навыков? Какие конкретные стадии развития проходит осознание ребёнком своих движений? И т. д.

Одной из основных причин невыясненности этих вопросов является, по-видимому, то обстоятельство, что процесс развития произвольных движений у ребёнка долгое время рассматривался в психологии изолированно, вне связи с общим характером его деятельности, независимо от его практического знакомства с окружающим предметным миром.

В советской психологии всё большее распространение получает то положение, что осмысленные движения, входящие в состав человеческих действий, могут быть психологически правильно поняты только в связи с общим характером и содержанием этих действий. Рассмотрение движений вне действий даёт лишь некоторую возможность понять их физиологические механизмы, но является неадекватным способом изучения их психологической природы.

Впрочем, современные физиологические исследования показывают, что даже физиологическое изучение координационных механизмов движения, в конечном счёте, должно учитывать характер стоящих перед субъектом задач. Работы Н. А. Бернштейна [1], посвящённые проблеме построения движений, показывают, что моторный акт благодаря механизмам сенсорной коррекции может пластично приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям и перестраиваться в соответствии со стоящей перед человеком задачей.

Исследования движений в процессе их восстановления, проведённые под руководством А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца [4], показали, что особенности движений, их объём и координация зависят от характера задачи, от установки субъекта, от мотивов его деятельности.

Ребёнок очень рано начинает знакомиться с окружающими предметами и способами их употребления, усваивает с помощью взрослых функции окружающих предметов, овладевает их общественным назначением. В соответствии с этим перестраиваются и его движения. В действии с предметом, в котором выделено общественное назначение, к движению предъявляются определённые требования точности, координированности. До тех пор, пока предмет используется ребёнком неспецифически, только как физическое тело, имеющее определённые свойства: пространственное расположение, форму, величину и определённую плотность, его манипуляции с предметом носят ещё примитивный характер. Как только ребёнок начинает овладевать общественным назначением предмета, система его движений начинает перестраиваться.

П. Я. Гальперин [2], анализируя психологическое значение различия орудий человека от вспомогательных средств у животных, показывает, что характер операции руки с предметом различен и зависит от того, что выделяется в предмете—специфическое его назначение как орудия или неспецифическое употребление его как физического тела, обладающего теми или иными качествами. В процессе онтогенетического развития ребёнок переходит от более примитивных ручных операций к более сложным орудийно-предметным операциям, в которых движение руки подчиняется общественно сформировавшейся логике употребления орудия.

Работы А. Н. Бернштейна обнаружили, что эти орудийно-предметные, специфически человеческие движения реализуются с помощью осо-

рых неврологических механизмов. Исследования, проведённые под руководством А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца, установили, что в процессе восстановления овладение движением осуществляется через овладение предметом. Повидимому, опыт предметных действий играет важную роль в генезе произвольных движений не только в условиях восстановления, но и в процессе нормального развития. В процессе практического ознакомления со способом употребления предметов домашнего обихода и простейших инструментов у ребёнка складываются соответствующие системы предметных движений. Когда эти системы предметных движений достаточно оформляются, у ребёнка возникает возможность воспроизвести их произвольно, «впустую», в отсутствие той предметной ситуации, в условиях которой они сложились.

Таким образом, в ходе формирования предметного действия можно наблюдать процесс перехода от непроизвольного к произвольному выполнению движения. Степень произвольности движения будет выражаться в том, насколько возможно его осуществление без предмета, «впустую».

Цель данной работы — экспериментально исследовать то, как ребёнок овладевает своими движениями в процессе предметных действий в периоды преддошкольного и дошкольного детства, т. е. в возрасте от 1 года до 7 лет.

### Методика исследования

В эксперименте исследовались ручные движения, связанные с употреблением предметов домашнего обихода, а также простейших инструментов. С этой целью были использованы следующие предметы: 1) ложка, 2) расчёска, 3) карандаш, 4) ножницы, 5) игла, 6) молоток и 7) мяч. Мы нарочно подобрали предметы, употребление которых характеризовалось различной степенью сложности и в различной степени было знакомо нашим испытуемым. Даже младшие дети уже имеют известный опыт употребления таких предметов как ложка, расчёска, карандаш в то время как игла, молоток и ножницы вплоть до старшего дошкольного возраста используются очень редко. Кроме того, мы изучали движения, совершаемые детьми с мячом. В отличие от других использованных нами предметов, мяч лишён практического назначения и поэтому способы его употребления носят менее определённый и менее обязательный для ребёнка характер. Мы предполагали, что в связи с этим развитие движений с мячом у ребёнка будет носить своеобразный характер и изучение их даст интересный материал для сравнения.

При выборе методики мы исходили из предположения, что степень произвольности движения должна сказаться в том, насколько точно ребёнок может изобразить предметное движение без наличия предмета, иначе говоря, в какой степени сможет ребёнок в действии с предметом осознать и выделить рисунок движения и показать его в воображаемой ситуации. Характер овладения предметным движением скажется в возможности перенести движение с одного предмета на другой или воспроизвести его без всякого предмета, «впустую», в воображаемой ситуации, или в проведении с ним действий, неадекватных его обычной функции.

Исходя из задач исследования, мы пытались в каждом из указанных предметных действий выяснить следующие моменты: 1. Может ли



предметное действие совершаться в отсутствии предмета и как оно совершается с предметом? 2. Каков характер движения при изображении действий? 3. Насколько движение связано с конкретным предметом и возможна ли замена одного предмета-орудия другим?

Для выяснения этих задач, каждое предметное действие исследовалось в четырёх ситуациях, которые здесь изложены в том порядке, как они вводились в эксперимент:

1. Выполнение действия с воображаемым предметом. Ребёнку предлагалось показать, как он рисует карандашом, ест ложкой и т. п. без наличия предметов.

2. Перенос действия с одного предмета, посредством которого оно обычно производится, на другой, лишённый определённого назначения. Например, показ того, как едят ложкой, рисуют карандашом и т. д. при помощи палочки.

3. Перенос действия с одного предмета на другой, имеющий своё собственное определённое назначение. Например, расчёска заменялась ложкой и ребёнку нужно было показать движения, совершаемые при причёсывании так, как если бы он действовал расчёской.

4. Действие в ситуации, адекватной использованию предмета. Предлагалась, например, ложка, и нужно было показать, как едят ложкой.

Эксперимент проводился в районных детских яслях и в двух детских садах. В исследовании участвовало 110 детей в возрасте от 1 года до 7 лет.

Эксперимент проводился таким образом, что вначале прослеживалось одно предметное движение во всех четырёх ситуациях и только после этого переходили к другому движению. Детям предлагалось показать действие, совершаемое с помощью определённого предмета, и при его выполнении фиксировался характер движений ребёнка.

В процессе исследования выяснилось, что характер движений, выполняемых в воображаемой ситуации при изображении предметного действия, даёт возможность судить о том, в чём ребёнок видит смысл изображения: в показе результата действия или способа его выполнения, или в точности рисунка движения изображаемого предмета. В зависимости от этого каждый раз движение оказывается иным. Например, изображая, как режут ножницами, ребёнок отрывает кусочек бумаги или разрывает её пополам. В этих случаях мы говорим, что ребёнок показывает результат действия. В другом случае ребёнок, показывая, как режут ножницами, вытягивает указательный и средний пальцы и, соединяя и разводя, передвигает их вдоль стола: его пальцы как бы становятся лезвиями ножниц. В этом случае мы говорим об изображении способа действия данным предметом. И, наконец, в третьем случае ребёнок двигает большим и указательным пальцами, держа их над столом, показывая тем самым такое движение руки, как если бы в руках у него находились реальные ножницы. Этот случай мы называем изображением рисунка движения руки.

Эти примеры мы привели для того, чтобы было ясно, что мы понимаем под терминами: показ результата действия, показ способа действия предметом и показ рисунка движения, которыми мы пользуемся при изложении эксперимента.

Детей, участвующих в эксперименте, мы разделили на 6 групп: младшую, среднюю и старшую группы дошкольного возраста и младшую, среднюю и старшую группы детей дошкольного возраста.

В таком порядке и будут изложены результаты эксперимента.

## Результаты экспериментов с группой (I) младшего дошкольного возраста

Эту группу составляли 15 детей в возрасте от одного года до двух. Они самостоятельно ходят и уже начинают усваивать функцию отдельных окружающих их предметов. Так, они знают, что ложкой едят, из чашки пьют, ботинки надевают на ноги и т. д. и употребляют эти предметы в соответствии с их назначением. Но вполне самостоятельно совершать нужные движения они ещё не могут, за них это делают взрослые, которые и кормят и одевают детей.

Если ребёнок этой группы пробует, например, самостоятельно надеть кофточку, то он не надевает её, а скорее прикладывает к себе: набрасывает на плечо или голову, зажимает под мышкой или подбородком. Это говорит о том, что ребёнок выделяет этот предмет как часть своего туалета, но действием—процессом одевания ребёнок ещё не владеет. Также примитивным является пользование ложкой. Ребёнок старается взять ложку возможно ближе к рабочему концу, причём он охватывает её всей кистью, как палочку так, что ложка оказывается зажатой неподвижно в кулачке и большая часть пищи по дороге ко рту из ложки вываливается.

Перед тем как приступить к эксперименту, мы играли с детьми, помогали воспитательнице их обслуживать с тем, чтобы они привыкли к новому лицу и чувствовали себя совершенно свободно.

Эксперимент состоял в том, что во время игры мы просили ребёнка показать, как он действует с тем или другим предметом или как действуют взрослые—мама, няня, хотя этих предметов налицо не было или они заменялись либо палочкой либо неадекватным предметом.

В младшей дошкольной группе нами получены следующие результаты.

1. Опыты в ситуации действия с воображаемым предметом. Ребёнок выслушивал просьбу экспериментатора, удивлённо смотрел на него, затем переводил взгляд на обычное местонахождение предмета, а более активные дети даже бежали туда, где он должен был находиться, но никто из них никаких попыток не делал, чтобы показать нужное действие. Двое старших детей этой группы — Витя Р. и Боря М., на просьбу экспериментатора разводили ручками и говорили «нету», обозначая этим отсутствие предмета и выражая удивление по поводу такого предложения взрослого.

После того как все дети этой группы отказались изображать действие в воображаемой ситуации, мы с ними организовывали игру в куклы. Ставили на кукольный столик тарелочки, мисочки, сажали куклу за стол и предлагали покормить её, после этого вымыть ей руки, причесать головку, вытереть носик, т. е. просили, чтобы ребёнок показал знакомые ему действия на кукле. Однако и здесь в 14 случаях мы получили отказ от изображения действия. Только Боря М. (2 г. 1 м.) поднёс тарелочку ко рту куклы, но когда мы предложили ему, чтобы он показал, как кукла ест ложкой, он ответил: «нету» и перестал интересоваться куклой.

2. Ребёнку давали палочку, говоря, что это ложка, расчёска, щётка, и т. п., и предлагали показать соответствующее действие. Дети охотно брали палочку, вертели её в руках, стучали, т. е. пользовались ею как палочкой, но ни по отношению к себе, ни к кукле не заменяли палоч-

кой другие предметы. Когда в игровой ситуации Вите Р. (1 г. 8 м.) подложили палочку со словами «а вот ложка», он ответил—«палка» и играл ею как палкой.

Таким образом, дети, стоящие на данной ступени развития, не могут при помощи палочки произвести действия, которые обычно они выполняют специальными предметами.

3. Подобные же затруднения испытывали дети этого возраста, когда им нужно было какое-либо предметное действие перенести на другой неадекватный действию предмет.

Мы давали ребёнку молоток или расчёску, или ложку и просили показать действие, несоответствующее этому предмету, например, когда он держал расчёску, его просили показать, как он ест ложкой. В этой ситуации ребёнок обычно никаких действий не производил, в недоумении смотрел на экспериментатора, а иногда говорил: «нету» или «там», указывая на стол, откуда раздают пищу. Чтобы проверить, что ребёнок хочет сказать словом «нету» — нет того, что едят или нет того, чем едят,—мы давали ребёнку ложку и опять повторяли просьбу показать нам, как он ест ложкой. Большинство детей и после этого также не показывало соответствующего действия.

4. В четвёртой серии опытов, где требовалось использовать предмет в соответствии с его назначением, мы пытались выявить, насколько ребёнок умеет пользоваться предметами в реальной ситуации. Как уже отмечалось выше, дети младшей группы знают назначение некоторых предметов, а пользоваться ими не умеют и лишь делают попытки в этом направлении. Поэтому в адекватной и неадекватной ситуации они используют предмет в прямом назначении, не считаясь с характером задания экспериментатора. Но это использование не ведёт к практическому результату, так как дети не владеют ещё соответствующими действиями. Конечно, в этой группе мы не давали задания на действия с иглой и ножницами, способы употребления которых детям были совершенно неизвестны.

Мяч дети этой группы не знали. Когда мы им принесли мячи, они с удовольствием брали их, перекладывали из руки в руку, некоторые брали их в рот, пробовали укусить, но никто не играл ими до тех пор, пока сама воспитательница не продемонстрировала игру и несколько раз не повторила её с участием детей.

После этого, когда мы просили ребёнка показать нам, как играют в мяч, он бежал к ящику, брал оттуда мяч и начинал катать его по полу, т. е. реально действовал им. Во всех других ситуациях ребёнок отказывался заменять мяч другим предметом или показывать действие без мяча.

Но всё же, оказывается, есть такая ситуация, когда малыши показывают предметное действие в отсутствие предмета. Это ситуации специального обучения показу действий и движений на музыкальных занятиях, когда педагог слова песни сопровождает движением и добивается того, что дети вслед за ним повторяют, а позже и самостоятельно показывают эти движения.

По нашей просьбе музыкальный работник предложил детям самостоятельно показать некоторые действия (умывание, причёсывание) без предварительного показа взрослыми и оказалось, что никто из детей никаких попыток к изображению не делал, пока взрослый не продемонстрировал на себе, что от них требовалось, хотя действия, которые нужно было изобразить, были очень простыми и выполнялись детьми самостоятельно или с помощью взрослых.



Этот факт указывает на то, что дети этой группы ещё не отделяют действие от предмета и поэтому, очевидно, изображение действия представляет для них самостоятельную задачу.

Таким образом в младшем дошкольном возрасте движения ребёнка становятся предметно оформленными в том смысле, что за предметом фиксируется определённое употребление, и движение может производиться только с предметом при наличии всей ситуации действия (когда налицо «и ложка, и каша»).

Ясно, что в этом случае переноса действия с одного предмета на другие предметы не может быть, так как за последними также закреплена определённая функция, и поэтому условного действия (как будто бы) для малышей не существует.

### Результаты экспериментов с группой (II) среднего дошкольного возраста

Дети средней ясельной группы (16 детей в возрасте 2—3 лет) не только знают назначение отдельных предметов, но до некоторой степени умеют ими самостоятельно пользоваться. Так они уже самостоятельно едят, правда при этом все без исключения ложку держат неправильно—в кулачке. Частично могут раздеваться. Одевание полностью совершается взрослыми, но дети знают назначение отдельных частей туалета и обычно, когда их одевают, подставляют соответствующую часть тела или говорят — «чулки... ботинки», т. е. они уже выделяют последовательность процесса одевания. Дети выполняют отдельные поручения воспитателя: поднять, принести, убрать игрушки.

В этой группе, так же, как и в предыдущей, эксперимент начинался после того, как дети к нам привыкали и чувствовали себя свободно: обращались с просьбами, делились своими новостями.

Поводом к экспериментальному заданию в процессе общения обычно была беседа, в которой выяснялось—какие предметные действия ребёнок считает, что умеет их выполнять или знает как выполняют их его близкие. Затем его просили показать эти предметные действия в воображаемой ситуации: как он кушает ложкой, как мама шьёт иглой и т. д. (табл. 1).

Таблица 1

Выполнение движений детьми средней (II) дошкольной группы  
в различных ситуациях  
(количество случаев в % ко всей группе)

С и т у а ц и я	Характер выполняемых движений			
	Отказ от изображения	Показ результата действия	Показ способа действия	Показ рисунка движения
Действие воображаемым предметом . . . . .	60	40	—	—
Действие с помощью палочки . . . . .	27	68	5	—
Неадекватное действие . . . . .	83	9	8	—

Получены были следующие результаты:

1. Когда детям предлагалось показать, как они умеют делать то или другое действие с воображаемым предметом, то прежде всего со стороны ребёнка это вызывало вопрос: «где?» или возражение: «нету», что означало, как выяснилось из дальнейших расспросов, указание на отсутствие предмета, которым нужно действовать. Когда нужно было показать действия ложкой, некоторые дети не спрашивали, где она, а спрашивали: «а чего же кушать?». Если вопрос не задавался, то всё же после предложения экспериментатора проходило некоторое время, в течение которого ребёнок осматривался вокруг себя, вопросительно глядел на экспериментатора, как бы выражая немой вопрос, и только после этого приступал к изображению действия или отказывался от него.

В среднем 60% детей этого возраста отказываются изображать действие при отсутствии предмета. Обычно, отказываясь от изображения, дети заявляют, что предмета нет, что он остался дома, находится у мамы и т. д. Иногда они бегут к тому месту, где, по их мнению, находится нужный предмет, оглядываются по сторонам, пытаются найти его.

Особенно неохотно показывают дети, как они едят ложкой; только 25% из них показывают это действие, при этом они стараются захватить в щепоть на столе скатерть или найти крошку и взять её в рот. Движение руки при этом действии обычно бывает направлено от стола в рот, а положение кисти меняется—один раз ребёнок старается щепотью захватить что-нибудь со стола, а в другой раз загребаёт горстью, т. е. ребёнок стремится показать результат действия максимально реалистично, так, чтобы в руке что-нибудь было, а то, как он в действительности ест ложкой и как при этом держит руку, ребёнок совершенно не изображает. 75% группы вообще отказывается от показа того, как они едят ложкой.

Однажды мы просили изобразить действия ложкой не за столом, а в то время, когда дети бегали по комнате. Результат получился очень характерный — дети приседали и как бы захватывали щепотью что-то на полу, затем подносили пальцы к губам, тем самым пытались придать изображаемым действиям максимальную реальность. Один очень общительный мальчик с хорошо развитой речью Женя Д. (2 г. 8 м.), после такого показа действия на полу, выразил неудовольствие, когда мы прошли по тому месту, где он показывал, как он ест и сказал: «Нельзя ходить, тут каша». Это высказывание Жени вскрывает сущность изображаемых им действий. Очевидно, правильное говорить, что он не изображает действие, а реально действует с воображаемой пищей.

Другие действия дети показывают несколько охотнее. Особенно это относится к действиям причёсывания расчёской и забивания молотком. 44% детей изображают эти действия, но также со стороны их результата: приглаживают волосы, стучат кулачком по столу или по полу.

При рисовании карандашом, шитье иглой и работе с ножницами дети в 37% случаев показывают результат действия возможно более реальный. Так, изображая рисование карандашом, дети надавливают на бумагу или на скатерть или на доску стола так, чтобы прочертить линию, оставить след. Это делают или щепотью или сведёнными вместе большим и указательным пальцами.

Изображая шитьё иглой, дети дотрагиваются до того места в своей одежде, где недавно им пришивали пуговицу или значок, или заши-

вали чулок и делают взмах рукой—вытягивание нити. При этом большинство заявляет: «Мама шила».

Показывая, как режут ножницами, дети стараются оторвать кусочек бумаги, или, как это делала Таня Р. (2 г. 4 м.), разводят по столу обеими руками как бы что-то разгребая, разъединяя.

Самый высокий процент изображения действий мы получили при показе игры в мяч—56%. Изображая это действие, дети обычно приседают к полу, взмахивают рукой и прикасаются к полу. Это прикосновение к полу также обнаруживает, что и здесь ребёнок при показе имеет в виду результат действия.

Таким образом, в среднем 40% детей II преддошкольной группы уже могут изображать предметные действия.

2. Игровая ситуация. Встаёт вопрос: окажутся ли те 60% детей, которые отказались показать действие с воображаемым предметом, в состоянии изобразить это действие в условиях игры?

С этой целью мы давали детям куклу и просили показывать предметные действия на ней. Результаты получились следующие.

Когда ребёнку предлагали показать предметные действия не на себе, а на кукле, имея под руками только её одну, то все 60% детей отказались изображать действие, мотивируя тем, что нет тарелок, или кукла не хочет есть, нет карандаша, расчёски и т. д. Несмотря на то, что после этого мы стремились разыграть ситуацию и рассказывали им, что кукла только что встала, её нужно умыть, причесать, пришить пуговку, накормить, погулять с ней и т. п., дети отказывались от изображения. Тогда мы давали им игрушечную мебель, посуду (кроме ложки), пуговики, листочки бумаги — дети всё равно не показывали нужного действия, а прямо наклоняли куклу носом в тарелку, а пуговку стремились прилепить к кукольному платью. Когда им напоминали, что прямо из тарелок не едят и что пуговку надо пришить, то дети возражали, что нет ложки, нет иголки, ножниц и т. д., нет, иначе говоря, реальных предметов, с которыми надо действовать.

Тогда ребёнку предлагалась палочка—«как будто это ложка», и все дети охотно при её помощи показывали все нужные действия. Но именно показывали, выполняя просьбу взрослого, так как каждое действие показывалось один-два раза. Действуя палочкой, ребёнок, как и в воображаемой ситуации, стремился показать результат действия: показывая, как режут ножницами, он пилил бумагу или прогикал её, чтобы разделить между куклами.

Фактически и в игровой ситуации дети средней преддошкольной группы не могут изобразить действие «впустую»; изображение возможно только в предметной ситуации, хотя предметы могут быть использованы игрушечные. Таким образом 60% детей, которые не могли показать предметных действий в воображаемой ситуации, также не могли показать их и в игре. Действие для них возможно только с реальными предметами

3. В третьей серии опытов мы предлагали изобразить ряд предметных движений с палочкой. 73% детей данного возраста выполняют это задание. Охотнее всего дети замещают палочкой ложку—88% детей. В этом возрасте они берут палочку в кулачок, так же как держат ложку в естественных условиях и делают движение от стола в рот. Почти так же охотно они применяют палочку в качестве расчёски, карандаша и молотка—81% детей. Причёсываясь,



они надавливают на волосы так, чтобы действительно их пригладить, а изображая молоток, берут палочку по-разному, то в кулачок, то пальцами, то за середину, то за конец, но всегда стараются так стучать, чтобы слышен был звук. Очевидно, эта группа детей в этом случае видит смысл своего действия, потому что Валерик Г. (2 г. 9 м.) при нашей третьей встрече спрашивал нас: «А стучать будем?» Изображая рисование, дети по-разному держат палочку, но все они стараются сильно надавить, чтобы остался след. Несколько меньшее число детей заменяют палочкой иглу и ножницы. При этом держат её как палочку и стремятся к реальному результату действия: стараются проткнуть, разделить то, что находится под руками.

Во всех шести приведённых действиях в среднем 70% детей стремятся показать результат действия предметом. Особое место занимает перенос на палочку игры в мяч. Когда детям предлагается эта ситуация, то 63% детей смотрят на палочку в недоумении и отказываются выполнять это действие, а 37% в нерешительности бросают палочку на пол таким движением, как обычно бросают палочку, а не мяч.

Необходимо отметить, что двое детей этой группы: Светлана Д. (2 г. 1 м.) и Вова К. (2 г. 3 м.), недавно переведённые из младшей дошкольной группы, снижают средний процент показателей группы, так как почти во всех ситуациях, кроме реальной, они отказываются изображать действие.

4. Ситуация действия с неадекватным предметом. При исследовании детей 2—3-летнего возраста прежде всего мы видим, что процент отказов от выполнения действия по сравнению с младшей группой, снижается до 17. Из них 9% детей держат предмет так, как обычно принято его держать, а 8% делают это соответственно заданию, т. е. если предлагают показать ложкой, как рисуют, то эти 8% детей и держат её как карандаш.

Характерно, что как и в младшей группе, дети настойчиво относятся к неадекватному заданию, а если некоторые и пытаются показать заданное действие, то предварительно адекватно называют предмет. Например, когда Валерика Г. попросили показать, как рисуют карандашом, предложив ему вместо карандаша молоток, то он взял его, посмотрел, сказал: «молоток» и ручкой провёл по бумаге, потом положил его и опять сказал: «Это — молоток».

5. Относительно адекватной ситуации, в которой ребёнка просили показать действие с реальным, соответствующим заданию, предметом, нужно отметить, во-первых, что никто из детей не отказывался от выполнения действия, а во-вторых, что характер действия показывал уровень умений ребёнка пользоваться этими предметами. Это умение находится на низком уровне: дети неправильно держат предметы, в большинстве случаев кулачком, плохо координируют движения, но что отличает их от младшей группы, являясь шагом вперёд в овладении предметным миром,—это самостоятельность в использовании предметов, согласно их общественной функции.

Таким образом, заканчивая изложение результатов, полученных в средней дошкольной группе, можно сказать, что на этом этапе развития ребёнок настолько овладел предметным действием, что уже может показать действие в отсутствии предмета. Этому показу способствует введение нейтральных предметов в виде палочки, на которые переносится функция других предметов, и, наоборот, наличие предметов со строго фиксированной функцией тормозит этот перенос и выполнение заданного действия.

### Результаты экспериментов с старшей (III) группой детей дошкольного возраста

Необходимо отметить, что проведение эксперимента в группе с детьми 3—4 лет не требует такой большой подготовительной работы в смысле установления с ними контакта, как в двух предыдущих группах. В этом возрасте дети быстрее вступают в общение с экспериментатором и способны к более длительному участию в опытах.

С точки зрения развития предметных действий, наблюдается повышение самостоятельности в их выполнении. Все дети едят самостоятельно (правда, ложку всё ещё держат в кулачке). Едят аккуратно, не обливаются. Самостоятельно также умываются, вытираются, раздеваются и частично одеваются.

Из предметов, которые были привлечены в наш эксперимент, детям хорошо знакомы: ложка, расчёска, карандаш и мяч.

1. Действия воображаемым предметом. Как видно из результатов опытов (табл. 2), в овладении предметными действиями наступает существенный сдвиг, который выражается в том, что дети могут воспроизводить действие в отсутствии предметов. Дети в 96,5% случаев принимают поставленную задачу и изображают действие без предмета. Только 3,5% отказываются делать это. Характерно, что дети изображают действие не очень охотно—один-два раза. Они демонстрируют действие, лишь выполняя просьбу взрослого.

Таблица 2

Выполнение движений детьми старшей (III) дошкольной группы в различных ситуациях

(количество случаев в % ко всей группе)

С и т у а ц и я	Характер выполняемых движений			
	Отказ от изображения	Показ результата действия	Показ способа действия	Показ рисунка движения
Действие воображаемым предметом . . . . .	3,5	82	14,5	—
Действие с помощью палочки . . . . .	6,6	67,9	25,5	—
Неадекватное действие . . . . .	32,0	57,0	11,0	—

В своём изображении в большинстве случаев (82%) дети III группы показывают результат действия с данным предметом. Как и во II группе, они стараются показать возможно реальнее, что этим предметом делают. Показывая еду ложкой, они стараются зачерпнуть, работу ножниц изображают как разрывание, карандаша—как нанесение следа, причёсывание—как приглаживание. Таким образом, характер изображения, который уже обнаруживался во II группе, здесь получает наиболее полное развитие. В связи с выделением в предмете его функции и изображением её в виде результата действия, двигательная сторона изображения очень неустойчива и меняется в зависимости от условий, в которых протекает эксперимент. Например, изображая действие ножницами, когда под руками ничего нет, Тома Ш. (3 г. 9 м.), сжав кулачок, проводит по столу линию вперёд, а когда под руками оказался листок бумаги, она разорвала его пополам.

Наряду с показом результата действия, в этой группе намечается изображение с п о с о б а действия (в среднем в 14,5% случаев), т. е. показа того, как этим предметом действуют. Например, Н и н а М. (3 г. 9 м.) на предложение показать, как она рисует карандашом, говорит: «Карандаш дома», но тут же протягивает указательный палец и делает на столе лёгкие штрихи. Она же, показывая работу с ножницами, вытягивает указательный и средний пальцы и изображает сведение и разведение лезвий ножниц.

Этот показ способа действия предметом больше всего имеет место при изображении действий карандашом—40% случаев. Также значителен этот процент в изображении работы ножниц—20% и несколько менее в шитье иглой—13%.

Особое место занимает изображение игры в мяч. Когда детей просят показать, как они играют мячиком, они не приседают, не прикасаются к предметам, как это имело место во II группе, а все, без исключения, показывают движение броска вниз, при этом движения каждый раз бывают разные: то это делается двумя руками, то одной, кисть то неподвижна, то разжимается. Этот показ можно описать, как изображение способа действия мячом, на том основании, что дети не показывают удара мяча об окружающие предметы и также не показывают определённого рисунка движений руки с ним.

Таким образом, в отношении старшей дошкольной группы испытуемых можно сказать, что на этой ступени развития происходит существенный сдвиг в овладении детьми предметными действиями. Во-первых, они могут воспроизводить действие без предмета, а во-вторых, намечается тенденция к тому, чтобы изображать не только результат, но и способ предметного действия.

2. В ситуации, когда заданный предмет заменяется палочкой, все дети берут палочку и при помощи её стараются показать заданное действие. Исключение представляет игра в мяч. В этой ситуации 27% детей в недоумении смотрят на экспериментатора и отказываются заменять мяч палочкой, а 67% берут палочку одной рукой и бросают её на пол.

В остальных случаях, кроме ножниц, дети используют палочку так, как если бы это был заданный предмет. Особенно это относится к изображению действий карандашом, расчёской и молотком. В этих случаях они не показывают действие, а реально действуют: рисуют (надавливая на бумагу), забивают, приглаживают волосы, а палочку стараются взять так, как они в действительности держат эти предметы. Когда мы после такого изображения спрашивали ребёнка, что он сейчас делал, то ребёнок отвечал: «рисовал» или «бил», т. е. палочка заменяла ему реальный предмет.

Такой перенос на палочку функции другого предмета представлялся ребёнку затруднительным в случае с ножницами. Действительно показать при помощи палочки, как режут ножницами,—задача сверхтрудная и поэтому 40% детей, взяв палочку в руки, не пытаются изображать заданного действия, а держат её в руках, разглядывают, пробуют ковырять углубления на столе или чертят, а 60%, которые принимают заданное, начинают делать движения пиления, прокола или прочерчивают по столу линию вперёд, показывая тем самым как продвигаются ножницы, когда ими разрезают. Палочку в качестве ложки дети держат в кулачке, дотрагиваются ею до стола, а потом несут ко рту.

Можно сказать, что и в отношении замены заданного предмета палочкой в этой группе, по сравнению со II, происходят некоторые изме-



нения: во-первых, в среднем 93,4% с помощью палочки изображают действия, реально выполняемые другими предметами. В этом изображении дети стремятся, поскольку это возможно, показать реальное действие.

Во-вторых, 25,5% детей стремятся взять и держат палочку так, как они реально держат заданные предметы. Такой факт нами совершенно не наблюдался во II группе, там дети, изображая действие, всегда брали палочку так, как обычно её держат (в кулачок), а поэтому такое положение кисти не позволяло изобразить рисунок движения руки в заданном действии.

3. Ситуация замены заданного предмета неадекватным предметом. Переходя к результатам, полученным при выполнении действия с несоответствующим заданию предметом, необходимо отметить в III группе ту же самую тенденцию более лёгкого переноса действия в другие условия, отмеченную нами в предыдущей ситуации. Если во II группе 83% отказывалось перенести действие на неадекватный предмет, то в этой группе таких отказов мы получили 32%. Правда, дети не очень охотно показывают заданное действие с помощью неадекватного предмета: они делают это один, два раза по просьбе экспериментатора, но всё же изображение имеет место.

Характерным для неадекватной ситуации является тот факт, что способ выполнения действия зависит не от конкретного предмета, с помощью которого надо показать действие, а от задания. Так, если предлагается показать забивание молотком, то независимо от того, какой предмет заменяет молоток, 87% детей показывают результат действия— забивание. Или, если с помощью молотка просят показать, как причёсываются расчёской, то, несмотря на тяжесть молотка, дети показывают это действие, держа молоток двумя руками. Совсем другая картина наблюдается, когда детей просят с помощью несоответствующих предметов показать, как стригут ножницами. В этом случае 54% детей отказывается употребить неадекватный предмет, даже не сделав предварительных попыток к тому, чтобы попробовать такое замещение в действии. То же самое происходит при замещении мяча другими предметами.

4. В заключение эксперимента предлагалось показать адекватное действие с предметом. В этой ситуации выявилось, что дети не умеют стричь ножницами, шить иглой, но довольно хорошо причёсывают волосы; карандаш держат тремя пальцами, но или слишком высоко или слишком низко и с большим напряжением. Ложку держат в кулачке. Молоток большинство детей берёт двумя руками и показывает действие с большим напряжением рук и скованностью движений. Игра мячом обычно выражается в ударах мяча о пол или в катании его по полу.

Заканчивая на этом изложение результатов, полученных в III группе испытуемых, необходимо ещё раз подчеркнуть, что наметившийся во II группе перелом в развитии предметных действий, в III группе находит своё окончательное оформление в отношении возможности выполнения предметного действия без предмета. Иначе говоря, ребёнок уже настолько владеет предметным действием, что может отделить его от предмета и показать в действии, что этим предметом делают с материалами.

Переходим к изложению результатов, полученных в экспериментах с группами детей дошкольного возраста.

### Результаты экспериментов с младшей (IV) группой детей дошкольного возраста

1. В ситуации действия воображаемым предметом дети этой группы (21 испытуемый в возрасте от 4 до 5 лет) легко изображают предметное действие в отсутствии предмета. Они повторяют движение несколько раз, пока экспериментатор не остановит показа. Что изображают дети этой группы? Характер изображения изменяется в сторону показа способа действия, т. е. изображения того, как этим предметом действуют (табл. 3).

Таблица 3

#### Выполнение движений детьми младшей (IV) дошкольной группы в различных ситуациях

(количество случаев в % ко всей группе)

С и т у а ц и я	Характер выполняемых движений			
	Отказ от изображения	Показ результата действия	Показ способа действия	Показ рисунка движения
Действие воображаемым предметом . . . . .	—	36	62	2
Действие с помощью палочки . . . . .	—	49	51	—
Неадекватное действие . . . . .	—	49	51	—

Вначале остановимся на изображении действия с расчёской. Показывая это действие, испытуемые в 47% случаев начинают показывать причёсывание всей кистью, сводя пальцы вместе, т. е. несколько приближаясь к положению кисти с расчёской. В то же время в предыдущих группах, показывая это действие, дети разводят пальцы руки, как будто пальцы являются зубьями расчёски и усиленно разравнивают волосы. Но и в IV группе при показе действий с расчёской остаётся обязательным прикосновение к волосам и реальное их приглаживание.

Показывая, как едят ложкой, 62% детей сводят вместе большой, указательный и средний пальцы, образуя щепоть и ею как бы захватывая со стола пищу, быстро вносят пальцы в рот и челюстью производят жевательные движения; 27% не делают щепоть, а вытягивают вперёд правый указательный палец и им прикасаются к столу, 11% детей держат кисть так, как будто бы в ней находится ложка, взятая неправильно в кулачок,—здесь мы видим первую попытку показать хватку и рисунок движения руки с предметом. Но и в этом случае дети обязательно прикасаются к столу.

Изображая рисование карандашом, 62% детей делают щепоть или вытягивают вперёд указательный палец, и, сильно нажимая, водят им по бумаге так, чтобы на бумаге остался след изображаемого предмета, обычно домика. Всё внимание детей поглощено тем, как получается домик и остаётся ли на бумаге след от надавливания пальцем. Но 44% детей уже не надавливают со всей силой на бумагу и не рисуют определённые вещи, а лишь показывают, что карандаш служит для рисования: слегка прикасаясь к бумаге, они делают неопределённой формы штрихи. Этим самым они показывают способ действия карандашом,

игнорируя то, что хватка пальцев, положение кисти не соответствует реальному действию с карандашом.

Все дети этого возраста, изображая работу с помощью ножниц, выпрямляют указательный и средний пальцы правой руки, между ними помещают бумагу и делают пальцами движение соединения и разъединения, показывая этим самым, что при стрижке лезвия ножниц смыкаются и размыкаются. Но так как пальцы не разрезают бумагу и вперёд продвинуться не могут, то этот момент продвижения ножниц дети показывают путём передвижения руки в сторону, по краю бумаги, т. е. производят движения совершенно нехарактерные для работы с ножницами, но изображающие взаимоотношение между бумагой и ножницами—способ действия ножницами. Показывая, как шьют иглой, дети выдвигают вперёд сведённые вместе указательный и большой пальцы, или один указательный, и прикасаются ими к указательному пальцу или ладони левой руки, делают нажим—«прокол», а с обратной стороны проколтого места делают щипок и «вытягивают нити» — взмахивают рукой. Необходимо отметить, что дети этой группы совершенно не имеют опыта в шитье иглой, но никто из них не отказывается от показа этой работы. В шитье взрослых они уловили основное назначение иглы: прокол материала и вытягивание иглы, и именно это в 45% случаев они и изображают в своём показе. 55% детей показывают не столько прокол, сколько продвижение иглы вперёд стежками.

В отношении изображения работы молотком можно сказать, что у всех детей этого возраста движения однотипны: они сжимают правую руку в кулачок и ребром кулачка бьют по столу частыми, лёгкими взмахами.

Показ игры в мяч сводится к тому, что дети взмахивают руками вверх и раскрывают ладони или держат ладонь раскрытой и повернутой к полу и ударяют ею по воздуху, как будто они ударяют мяч о пол. При этом сами подпрыгивают и передвигаются будто бы впереди них скачет мяч.

Приведённые факты показа детьми предметных движений в воображаемой ситуации являются характерными для младших дошкольников. Дети без малейшего затруднения начинают показывать, что этим предметом делают не в смысле достижения результата при воздействии на определённый материал (как изменяют материал), а в смысле показа характера действия предметом: показывают, что ложкой едят, а карандашом пишут, рисуют и т. д.

Преследуя эту цель, ребёнок заменяет отсутствующий предмет собственной рукой—вытягивает указательный палец или сжимает кисть в кулачок и это облегчает ему изображение характера предметного действия. Однако, изображая рукой предмет и действие с ним, ребёнок данного возраста не изображает обычно тех движений, которые должна совершить сама рука при выполнении этих действий. Например, резание ножницами требует обязательного участия большого пальца, а при изображении этого действия в отсутствии ножниц, показывая характер работы с ними, ребёнку приходится показывать их движение указательным и средним пальцами; изображая ложкой приём пищи, дети складывают первые три пальца щепотью или выдвигают указательный палец и, дотронувшись до стола, несут их ко рту. И здесь положение кисти и пальцев и рисунок движения руки не соответствуют движениям руки с ложкой. Рисунок движения руки, как правило этой группой детей не изображается.

2. В ситуации, когда ребёнку предлагается выполнить то или иное



предметное действие при помощи палочки, ребёнок с лёгкостью выполняет указанное действие, при этом палочкой он пользуется так, как будто она адекватна указанному предмету: хватка палочки соответствует заданному предмету—орудию. Общие результаты в этой ситуации таковы: в 100% случаев на палочку переносится функция того или иного предмета; 51% детей держит палочку соответственно задаче, то как расчёску, то как ложку, то как карандаш, то как молоток или иглу. Если же палочка держится неправильно (несоответственно заданному орудю), то в конце эксперимента, когда ребёнок выполняет действие в ситуации с адекватным предметом, выясняется, что и этот адекватный предмет ребёнок держит неправильно.

Когда для ребёнка палочка выступает как средство выполнения определённого действия, он пользуется ею так же, как самим предметом—выполняет целостное действие, в котором объединяется и результат, и способ, и рисунок движений, т. е. палочка полностью заменяет заданный предмет.

Чрезвычайно характерно то обстоятельство, что одной и той же палочкой, участвующей во всех наших экспериментах, дети этой группы заменяли разные предметы и, в соответствии с этим, по-разному её держали и выполняли различные виды предметных движений.

3. В третьей ситуации, когда ребёнку даётся предмет, имеющий строго определённое назначение, и предлагается при помощи него выполнить несоответствующее ему действие, то дети этой группы легко выполняют указанное действие, пользуясь предметом так, как будто он адекватен заданию.

Общие результаты по этой ситуации показывают, что 100% детей заданное действие с неадекватным предметом выполняют, причём 51% детей старается держать предмет так, как если бы они имели дело с предметом, который обычно в этих случаях употребляется. Если неадекватным предметом трудно выполнить заданное действие, сохраняя в то же время соответствующий рисунок движения руки и хватку предмета, ребёнок тогда держит предмет так, как ему в данном случае удобнее.

Характерно, что общие результаты этой ситуации совпадают с предыдущими (ситуация замены предмета палочкой). Это говорит о том, что ребёнок, на этом этапе развития, с любым предметом очень легко переходит в воображаемую ситуацию действия.

Таким образом, дети IV группы в ситуации, неадекватной обычному использованию предмета, стремятся, так же, как с палочкой, показать целостное действие с заданным предметом.

4. Ситуация адекватного использования предмета была как бы контрольной. В ней дети обнаруживали степень овладения предметными действиями, имевшими место в нашем эксперименте. Здесь выяснилось, что дети хорошо владеют расчёской, правильно держат карандаш, но слишком близко к острию, и сильно нажимают им на бумагу; ложкой пользуются правильно, но берут её вначале всей рукой в кулачок, а потом поправляют и держат правильно; ножницы держат хорошо, но режут ими неровно, неуверенно, рывками; игла держится щепотью с упором в ладонь, шьют не справа налево, а вперед от себя; молоток держат в кулаке, нет движений в кисти и запястьи, поэтому он прикладывается, а не забивает; действия с мячом однообразны—бросание вверх или удары о пол. Наши наблюдения показывают, что дети

этой группы только в единичных случаях владеют ножницами, иглой и молотком. Лучше всего они умеют пользоваться ложкой и расчёской.

Двигательный рисунок действий предметом, который мы наблюдаем при адекватном его использовании, разъясняет нам неправильности и своеобразие приёмов, которыми пользуется ребёнок, изображая действия этим предметом при помощи палочки или неадекватного предмета. Например, В о л о д я С. (4 г. 3 м.), изображая действие с расчёской, берёт и палочку и ложку двумя руками за оба конца и таким образом приглаживает волосы: оказывается, этот же способ он применяет, когда причёсывает волосы расчёской. Л ё л я Н. (4 г. 9 м.), показывая действие ложкой при помощи палочки, вначале держит палочку так, как неправильно держат ложку; в действиях с реальной ложкой она также вначале берёт её неправильно, а затем меняет хватку и держит правильно. В обоих случаях своеобразие действий при помощи палочки объясняется тем, что хватка и рабочее движение с реальным предметом также своеобразны, и эта особенность полностью переносится на палочку.

Следовательно, в том случае, когда навык использования предмета ещё непрочен, когда предмет берётся то правильно, то неправильно (такая неустойчивость очень характерна для IV группы), в этом случае имеется тенденция воспроизводить неправильный приём и при изображении действия и при переносе его на другие, неадекватные данной функции предметы.

Заканчивая изложение результатов экспериментов с IV группой, мы должны отметить, что на этом этапе развития, в отличие от предыдущих возрастов, дети не затрудняются разнообразием ситуаций, в которых приходится выполнять предметное действие. Они легко заменяют отсутствующий предмет рукой, палочкой или неадекватным предметом, в большинстве случаев (62%) изображая способ действия тем или другим предметом или показывая (в 36% случаев) результат действия. Эта лёгкость изображения действия и переноса его на другие предметы проявляется одинаково успешно как в движениях, ежедневно выполняемых ребёнком, так и в движениях, которые ребёнок этого возраста только видел, но никогда не выполнял сам, как, например, в шитье,

### **Результаты эксперимента с средней (V) группой детей дошкольного возраста**

1. Действие воображаемым предметом. У детей этой группы (20 детей в возрасте от 5 до 6 лет) в ситуации действия с воображаемым предметом наступают существенные изменения. То, что у старших детей IV группы отмечалось в единичных случаях и по отношению к отдельным действиям, к шести годам становится общей тенденцией развития предметных действий. Мы имеем в виду изображение ребёнком рисунка движения, совершаемого собственной рукой при действии с предметом (табл. 4).

Так же, как и дети предшествующей возрастной группы, наши испытуемые выполняют действие в воображаемой ситуации в 100% случаев. Но характер изображения, по сравнению с предыдущими группами, существенно изменяется. Прежде всего, уменьшается до 25,5% количество случаев, когда дети изображают результат действия и, во-вторых, появляется изображение рисунка движений руки как бы с предметом. Правда, процент показа воображаемого действия с по-

Таблица 4

**Выполнение движений детьми средней (V) дошкольной группы  
в различных ситуациях**

(количество случаев в % ко всей группе)

С и т у а ц и я	Характер выполняемых движений			
	Отказ от изображения	Показ результата действия	Показ способа действия	Показ рисунка движения
Действие воображаемым предметом . . . . .	—	25,5	57	17,5
Действие с помощью палочки . . . . .	—	—	53	47
Неадекватное действие . . . . .	5	—	52,6	42,4

мощью предмета так, как будто в руках у ребёнка находится предмет, в среднем составляет всего 17,5%, но важно, что этот переход к изображению рисунка движения наблюдается в каждом предметном действии, предлагаемом в наших опытах.

Это появление изображения рисунка движений руки указывает на новый уровень овладения предметным действием и на иное отношение ребёнка к собственным действиям. Ребёнок, изображая характер взаимодействия между заданным предметом и материалом, на который он воздействует, начинает фиксировать своё внимание на том, какими приёмами осуществляется работа этим предметом, т. е. на хватку и линию рабочего движения своей руки.

Изображая причёсывание расчёской, дети сжимают кулачок и приглаживают им по порядку отдельные пряди волос так, как будто они причёсываются расчёской. Но прикосновение к волосам остаётся у большинства детей. Только у 25% детей мы наблюдали в этом изображении такое положение и движение руки, какое бывает в реальном действии: рука двигается над волосами на расстоянии гребёнки.

Показывая, как едят ложкой, 19% детей этой группы стремится изобразить это действие наиболее точно (хватку и линию движения руки с ложкой). Например, у С л а в и к а Ш. (5 л. 8 м.) поза руки и пальцев такая же, как при правильном держании ложки, и он кругообразным движением как бы зачерпывает ложкой пищу, при этом к столу не прикасается, пальцы в рот не вносит, хотя челюстью производит жевательные движения. В е р а Б. (5 л. 7 м.) держит руку и пальцы так, как будто в них находится ложка, дотрагивается ими до стола кругообразным движением и затем подносит пальцы ко рту на расстоянии ложки, говоря: «Вот как едят».

Характерным примером этого возникновения нового отношения к своим движениям может служить пример с В о в о й М. (5 л. 4 м.). Изображая это же действие с ложкой, Вова смотрит на свою руку и пытается показать, как нормально держат ложку. Когда же ему ещё раз настойчиво предлагается показать, как кушают ложкой, тогда он «захватывает» со стола «пищу» и подносит пальцы к жующему рту.

На этих примерах действия с воображаемой ложкой мы видим, что дети начинают выделять движения собственной руки.

Такую же картину изменения отношения к изображению предметного действия и выделения в нём собственных движений мы наблюдаем при изображении рисования карандашом. Например, В е р а Б. пробует



поставить пальцы так, как при держании карандаша, и следит за тем, как это ей удаётся; потом, сделав 2—3 взмаха над бумагой, она опускает пальцы к бумаге и начинает надавливать ими на бумагу. У Р и т ы З. (5 л. 10 м.) и у того же С л а в и к а Ш. положение кисти такое же, как при наличии карандаша, и они делают кистью высоко над бумагой пару штрихов, ограничивая этим изображение действия. Таким образом, в изображении этого действия выявляется новый характер показа. Во-первых, дети не так охотно, как в IV группе, изображают действия, и во-вторых, когда изображают его, то меньше всего стремятся изобразить результат—нарисовать какой-либо предмет.

Итак, можно сказать, что к концу среднего дошкольного возраста в изображении предметных действий наступают изменения, заключающиеся в том, что появляется изображение хватки предмета и линии движения руки, соответствующих общественно выработанным способам действия этими предметами. Это изменение наступает не сразу, а формируется постепенно. Вначале возникает попытка показать хватку и линию движения руки, сохраняя в то же время изображение результата действия.

2. Ситуация действия, в которой предметы заменены палочкой. Когда детям предлагается вместо предмета палочка, то в своих действиях дети V группы ничем не отличаются от детей IV группы. Они также в 100% случаев с лёгкостью выполняют указанное действие, пользуясь палочкой, как будто она есть сам заданный предмет, хватка и линия движения палочкой в 47% случаев соответствуют тому, что имеет место при действии с реальным предметом.

3. Ситуация действия с неадекватным предметом. Когда детям предлагается показать то или другое действие с помощью предмета, имеющего совершенно другое применение, то у отдельных детей V группы в первые секунды замечается нерешительность, они в недоумении смотрят на несоответствующий задаче предмет и только после некоторого колебания начинают выполнять задание. Так, например, В е р а В. (5 л. 7 м.) на предложение показать с помощью ложки, как причёсываются, смотрит удивлённо, усмехается, но потом берёт ложку как расчёску и приглаживает волосы. В о в а М. (5 л. 4 м.) на предложение действовать ножницами как ложкой говорит: «Но это ножницы». После повторения инструкции, он берёт ножницы обычным для них приёмом, затем вынимает пальцы из колец ручки, берёт ножницы за лезвие как ложку и, «зачерпывая» со стола, подносит ножницы ко рту. И р е С. (5 л. 5 м.) вместо ложки предложили молоток. Вначале она берёт его как молоток, потом смотрит и в раздумьи перекладывает его в левую руку, затем опять берёт правой рукой, но уже ручкой вниз и проделывает движение от стола ко рту.

Приведённые примеры показывают, что дети начинают в действиях с предметом-орудием выделять характер движений, что затрудняет перенос структуры движения с одного предмета на другой, так как каждый из них имеет свой рабочий рисунок движения.

Однако в этом возрасте только у отдельных детей мы наблюдаем эти затруднения в переносе характерных особенностей движения с одного предмета на другой. Большинство же детей легко заменяет один предмет другим в целях изображения способа действия с данным предметом или рисунка движения.

4. В ситуации, адекватной использованию предмета, выявляется, что такие умения, как причёсывание и пользова-

ние ложкой в этом возрасте уже освоены ребёнком, при их выполнении нет колебаний в способах действия, как это часто имело место в предыдущих группах испытуемых. В отношении использования карандаша имеется твёрдость хватки, но движения ещё скованы и наблюдается слишком сильный нажим. Ножницами умеют хорошо пользоваться несколько человек, большинство же режет неровно, рывками. В умении пользоваться иглой и молотком существенных изменений не наступает.

Можно сказать, что только при выполнении привычных бытовых действий выявляется уверенность и чёткость рисунка движений, что касается остальных предметных движений, использованных в нашем эксперименте, то ими ребёнок этого возраста владеет ещё не уверенно. Особенно это относится к работе с ножницами, иглой и молотком. Изучение предметных движений детей среднего дошкольного возраста показывает, что перелом, наметившийся в младшем дошкольном возрасте в отношении выделения в предметном действии других сторон, кроме основной, ведущей результативной стороны, ещё резче выступает в среднем дошкольном возрасте. Он выражается в том, что продолжается нарастание случаев изображения способа действия, с одной стороны, и увеличивается до 17,5% изображение рисунка движения руки при действии с предметом, с другой стороны.

### Результаты экспериментов с старшей (VI) группой детей дошкольного возраста

1. Действие воображаемым предметом. У детей в возрасте от 6 до 7 лет мы наблюдаем ещё более чёткую тенденцию к изменению характера изображаемых действий, выявившуюся уже в средней дошкольной группе. Переход от изображения результатов действия к изображению собственных движений, совершаемых в этом действии, на этом этапе развития происходит не в единичных случаях, а у большинства из 19 исследованных детей. Но не сразу во всех действиях, а лишь в некоторых из них.

Изображая действие, дети этой группы в 35% случаев показывают рисунок движения руки с предметом (табл. 5).

Чрезвычайно характерным для этой группы является отказ некоторых детей от изображения действий без предмета. Здесь мы видим как бы возврат к преддошкольному возрасту: неумение изобразить

Таблица 5

#### Выполнение движений детьми старшей (VI) дошкольной группы в различных ситуациях

(количество случаев в % ко всей группе)

Ситуация	Характер выполняемых движений			
	Отказ от изображения	Показ результата действия	Показ способа действия	Показ рисунка движения
Действие воображаемым предметом . . . . .	17	22	26	35
Действие с помощью палочки . . . . .	5	—	40,5	54,5
Неадекватное действие . . . . .	12,5	—	37,5	50

предметное действие. При этом самый большой процент отказов от изображения наблюдается в тех действиях, которыми дети лучше всего владеют, а именно, они отказываются показать, как они причёсываются, едят, рисуют.

На предложение показать, как причёсывают волосы, Володя Ф. (6 л. 8 м.) категорически заявляет: «Надо гребёнку!» и никаких попыток к изображению действия не делает. Миша С. (6 л. 9 м.) говорит: «Не могу», «Не знаю», а Таня М. (6 л. 10 м.) спрашивает: «А как?»

На предложение показать, как едят ложкой, тот же Володя Ф. заявляет, что ему «не за что братья», что «руками неудобно», и только после настойчивой просьбы показывает рисунок движения руки с ложкой, следя взором за своими движениями. Такой зрительный контроль за движениями, при изображении детьми рисунка движения, мы наблюдали в этой группе очень часто.

Изображая рисование карандашом, большинство детей водит щепотью по бумаге, но уже не увлекается процессом действия, как это было в III и IV группах, а делает несколько взмахов, лишь выполняя просьбу экспериментатора. Отдельные дети (32%) держат щепоть над бумагой и несколькими взмахами показывают, как они рисуют. 21% детей отказываются изобразить действие всё на том же основании, что без карандаша «неудобно» и «не за что братья».

Работа ножницами в 63% случаев изображается со стороны способа действия. Рисунок движения руки, т. е. работу большого и указательного пальца, изображают в 26% случаев. В отношении изображения работы молотком впервые у нескольких мальчиков появляется изображение хватки молотка. Так, Дима С. (7 л.) и Миша С. (6 л. 9 м.) бьют по столу не ребром кулака, а повернув ладонь вниз, как если бы в руке был молоток. Но изображение обязательно сопровождается прикосновением к столу.

Для VI группы характерно то, что в ней нет детей, которые бы заменяли отсутствующий предмет своей рукой или пальцем, как это имело место в других, младших группах. На этом этапе развития предметного действия рука выступает со своей собственной ролью и другие функции на себя не принимает.

2. Дети старшего дошкольного возраста при изображении действия охотно заменяют отсутствующий предмет палочкой (95% детей).

Характерно, что, изображая хорошо известные действия, дети в большинстве случаев держат палочку как заданный предмет и показывают действие так, как будто они имеют в руках самый предмет, особенно это относится к изображению рисования и работы молотком.

Следует отметить и тот факт, что дети, которые в воображаемой ситуации не могли показать действие и отказывались выполнять его без предмета, в ситуации с палочкой подменяют ею заданный предмет, как бы находят опору — «за что держаться» и показывают заданное предметное действие.

3. При необходимости изобразить действие, используя при этом несоответствующие заданию предметы, дети этого возраста чаще отказываются от выполнения задания, чем дети более младшие.

Когда Лиде Г. (6 л. 4 м.) предлагают ножницы вместо ложки, она отказывается, заявляя, что это ножницы, и она не умеет ими показать. Аналогично ведут себя Толя И. и Эрик Д., отказываясь заменить ложкой иглу. Когда Володе Ф. (6 л. 8 м.) был предложен молоток вместо ложки, он отказался изображать при помощи него действие с ложкой, заявив: «Я не могу. Молотком не едят». Несмотря на



объяснение условности требования, он отказался от замены предметов. Такой отказ от замены одного предмета другим в общем имеет небольшой процент—всего в среднем 12,5%, но он указывает на тенденцию, намечающуюся в предметных действиях старшего дошкольника и выражающуюся в закреплении за предметом определённого рисунка движения, с которым несовместимо разнообразное использование предмета.

4. В ситуации адекватного использования предмета заметных изменений, по сравнению с V группой, не наблюдается. Группа несколько подравнивается в смысле уровня овладения навыками самообслуживания, что в эксперименте выражается в увеличении процента правильного владения расчёской, ложкой, карандашом.

Таким образом, материалы старшей дошкольной группы показывают, что к концу дошкольного периода в развитии предметных движений наступает поворот в сторону выделения в предметном действии точного рисунка движений руки с предметом, который наглядно показывается ребёнком в воображаемой ситуации. Стремясь показать рисунок движения, ребёнок затрудняется сделать это без адекватного предмета. Если же предлагается предмет, который имеет свою собственную функцию, а следовательно, и рисунок рабочего движения, то перенос на него функции и рисунка движения другого предмета затрудняет ребёнка и вызывает с его стороны отказ от выполнения действия.

### Обсуждение результатов

Изложенные материалы дают возможность говорить о том, что целенаправленные движения, производимые с помощью предметов типа орудий, инструментов, на протяжении изучаемого периода развития ребёнка проходят определённый путь своего формирования. Это формирование стоит в связи с развитием предметной деятельности ребёнка, компонентом которой являются изучаемые движения.

В нашем исследовании показателем уровня развития предметных движений, степени их осознанности была возможность отделения движения от предмета и изображения его «впустую», без предмета. Такая воображаемая ситуация действия была наиболее характерной в смысле выявления степени овладения и осознания движения. Прежде чем показать воображаемое действие, ребёнку необходимо проанализировать действие и осознать то, что будет изображаться. Как видно из эксперимента, ребёнок выделяет и осознать в предмете то смысл действия, который выражен в изображении результата, то способ действия данным предметом, то выделяет собственные движения—сложные движения руки.

Характер изображения действия позволяет судить о том, что уже стало фактом сознания, а что ещё не выделилось из структуры действия.

Если сравнить общие результаты выполнения предметных движений в воображаемой ситуации по всем группам (табл. 6), то факт изменения характера движений, осознанности и отношения к ним ребёнка выступает с достаточной убедительностью: в I группе—100% детей отказываются показать действие отдельно от предмета, во II группе—60%, в III группе—3,5%, в IV и V группах все дети изображают заданное действие, а в VI группе—17% вновь отказываются изображать действие без предмета. Вместе с падением процента отказов от изображения нарастает процент изображения в предметном действии рисунка движения, который в VI группе достигает 35% случаев.

Это внешне одно и то же поведение малышей-преддошкольников и старших дошкольников имеет, однако, совершенно разное основание.

Как уже нами отмечалось, отказ малышей от изображения действия есть результат того, что они настолько слабо владеют практическим действием с предметом, что не могут отделить действие от самого предмета, и поэтому движение появляется только тогда, когда есть предмет, с которым надо действовать. Условной ситуации действия — «как будто бы» — для них не существует. Есть только реальная ситуация действия.

В среднем преддошкольном возрасте, когда уже появляются первые самостоятельные действия с окружающими предметами, дети в 40% случаев не отказываются от изображения действия, но пытаются при этом добиться тех же реальных результатов, которых обычно достигают при помощи отсутствующего здесь предмета. Это говорит о том, что прежде всего осознаётся самая существенная сторона действия, то, для чего они делаются. Когда мы уже не в эксперименте, а в свободных условиях просили детей этой группы показать то или другое действие, то нам всегда, если только не было отказа, изображали его результат. Например, когда детей этой группы просили показать, как няня подметает пол, то в ответ на это предложение они нагибались и рукой старались сгрести сор. Этот факт ещё раз показывает, что, когда ребёнок начинает осознавать действие, в то же время реально его не совершая, то прежде всего он осознаёт его со стороны результата. Движение же само по себе ещё не вычленяется, а является средством изображения результата и потому оно складывается в зависимости от условий, в которых приходится изображать действие: если под руками есть бумага, то она, при изображении работы ножницами, разрывается, а если её нет, то ребёнок начинает щипать собственное платье и т. д.

Характерно, что при изображении результата рука сколько возможно заменяет предмет, инструмент, с помощью которого реально производится действие. Особенно это отмечается в III и IV группах. В вышеупомянутой работе П. Я. Гальперина приводится экспериментальный факт, говорящий о том, что дошкольники при употреблении орудия, которым они ещё не владеют, действуют им так, как если бы оно было рукою, т. е. фактически орудие для них является продолжением руки.

Таким образом, получается, что в одном случае, когда нет предмета, рука заменяет его функции, а когда есть предмет, то он как бы выполняет функцию продолжения руки. Этот факт, нам кажется, объясняется уровнем развития действий преддошкольника и младшего дошкольника. На этой стадии развития действие выступает как целое, в нем чётко ещё не вычленяются составляющие его компоненты, не выделяется логика действия орудием и рисунок движения руки. Движение того и другого определяются стремлением показать результат действия и в зависимости от характера изображаемого действия и условий, в которых его нужно показывать, строится движение руки и орудия.

Чем объясняется отказ от изображения действия в старшем дошкольном возрасте? В процессе исследования выяснилось, что отказ от изображения в старшем дошкольном возрасте объясняется более высоким уровнем овладения ребёнком действием, что выражается в осознании рисунка движений, в большей требовательности к своим действиям. Из наблюдений за характером предметных действий дошколь-

Общие результаты выполнения предметных  
(в % к общему)

Группы испытуемых	З А Д А Н Н Ы Е															
	Расчёска				Ложка				Карандаш				Ножницы			
	Отказ от выполнения	Результат действия	Способ действия	Рисунок движения	Отказ	Результат действия	Способ действия	Рисунок движения	Отказ	Результат действия	Способ действия	Рисунок движения	Отказ	Результат действия	Способ действия	Рисунок движения
I	100	—	—	—	100	—	—	—	100	—	—	—	100	—	—	—
II	56	44	—	—	75	25	—	—	63	37	—	—	63	37	—	—
III	7	87	6	—	7	93	—	—	—	60	40	—	—	80	20	—
IV	—	53	47	—	—	62	27	11	—	56	44	—	—	—	100	—
V	—	10	67	23	—	61	20	19	—	52	39	9	—	—	85	15
VI	26,5	—	31	42,5	21,5	31,5	11	36	21	34	13	32	11	—	63	26

ника в адекватной ситуации выявляется, что большинством предложенных в эксперименте предметов дети умеют пользоваться, добиваясь не только результатов действия, но и правильной хватки и линии движения предмета. Это указывает на то, что ребёнок осознаёт структуру предметного действия, выделяет составляющие его компоненты. Осознание в действии рисунка движения происходит не сразу, ему предшествует сложный путь овладения действием; чтобы предметом изображения, а следовательно, и сознания стало собственное движение, требуется предварительное осознание того, что этим предметом делают и каков принцип работы данным инструментом.

Только пройдя через освоение действия, ребёнок начинает вычленять наиболее точную, целесообразную линию движения руки с предметом; на первых этапах вычленения движения он ещё не может воспроизвести его в отсутствии предмета. До того, как ребёнок стал выделять в действии движение, он легко и свободно изображал результат и способ действия, но как только в процессе действия вычленилось движение, тогда в первые моменты ребёнок затрудняется воспроизвести его вне реального действия, а тем более заменить другим предметом, для которого есть своё собственное применение и, следовательно, рисунок движения. Таким образом, отказ от изображения в старшем дошкольном возрасте есть результат более высокого уровня овладения действием, нежели в младших возрастах. Отказ в этом случае указывал на произвольный характер движений.

Возникает вопрос о том, почему дети IV группы лишь в 2%, а в V группе в 17,5% случаев в среднем начинают показывать рисунок движения. Очевидно, это объясняется тем, что отдельные дети IV группы овладели некоторыми действиями настолько, что уже перешли к изображению рисунка движения. В то же время в старшей дошкольной группе эта тенденция вычленения движения перешла в общее явление,



Таблица 6

движений в ситуации воображаемого действия  
числу детей)

П Р Е Д М Е Т Ы												Общие результаты по всем предметам			
Иголка				Молоток				М я ч				Отказ	Результат действия	Способ действия	Рисунок движения
Отказ	Результат действия	Способ действия	Рисунок движения	Отказ	Результат действия	Способ действия	Рисунок движения	Отказ	Результат действия	Способ действия	Рисунок движения				
100	—	—	—	100	—	—	—	100	—	—	—	100	—	—	—
63	37	—	—	56	44	—	—	44	56	—	—	60	40	—	—
7	80	13	—	—	93	7	—	—	—	100	—	3,5	82	14,5	—
—	45	55	—	—	—	100	—	—	—	100	—	0	36	62	2
—	30	40	30	—	—	91	9	—	—	100	—	0	25,5	57	17,5
10,5	25	11,5	53	11	41	26	22	—	—	100	—	17	22	26	35

и одни дети уже изображают движение (35%), а другие (17%) только начинают вычленять это движение и ещё не решаются воспроизводить его без предмета и поэтому отказываются от изображения.

Необходимо иметь в виду, что, когда мы говорим о характере выполнения движений той или другой группой, мы имеем в виду прогрессивную, ведущую линию развития предметных движений, оставляя без разбора те случаи, когда ребёнок в своём умении пользоваться предметом остановился на более примитивных способах действия и не может произвольно вычленять отдельные составляющие его компоненты. Это отставание на более примитивных способах относится, главным образом, к употреблению ложки и расчёски.

В чём тут дело? Почему именно в этих действиях, в которых дети больше всего упражняются и казалось бы должны были бы скорее всего перейти к более совершенному способу использования, они долгое время в их освоении отстают от освоения менее знакомых действий?

Такое отставание объясняется характером самого действия. В самом деле, чтобы ребёнок поел или пригладил свои волосы, нет надобности производить особенно точные движения, какие требуются при работе с инструментом в трудовых процессах. В бытовых действиях результата можно достигнуть и без этой точности, чему примеры дети постоянно видят в действиях взрослых, которые рукой заменяют гребёнку, а пищу берут и разными ложками, и вилкой, и просто рукой.

Совершенно другое дело производить действие с предметом — инструментом типа ножниц, имеющим производственную логику движения; в этих случаях рука включается в систему работы орудия и точнее находит способ действия этим инструментом. Поэтому уровень овладения предметными действиями с иглой, ножницами и молотком не отстаёт от бытовых действий, а, наоборот, если принять во внимание, что ими мало пользуются, происходит быстрее и точнее.

Уровень осознания действия сказывается на переносе действия на другие неадекватные предметы и вещи, предметно неоформленные, вроде палочки. Если в действии выделяется только результат, то с палочкой и неадекватным предметом также изображается лишь результат действия без соблюдения способа хватки и специфического рисунка движения, характерного для данного предмета. Даже, наоборот, ребёнок может в этих случаях держать предмет одним приёмом, не меняя хватки, а изображать разные действия согласно заданию.

Если же ребёнок уже начал выделять рисунок движения, то на палочку переносятся все приёмы хватки и употребления изображаемого инструмента и палочкой действуют как адекватным предметом. Необходимость же воспроизвести действие, пользуясь неадекватным предметом, вызывает недоумение, и дети затрудняются переносить на него другой способ действия.

Таким образом, нейтральная, неоформленная вещь, как палочка, создаёт облегчённые условия для отрыва движения от соответствующего предмета, в то время, как перенос способа действия на другой, имеющий своё назначение предмет, вызывает у ребёнка характерные затруднения.

Отличительной особенностью развития предметных действий и овладения движением является овладение ребёнком разными уровнями действия, в зависимости от которых находится степень произвольности движений. Из анализа протоколов видно, что, если ребёнок уже начал выделять новую сторону в действии, это обнаруживается не в одном каком-либо конкретном действии, но и в целом ряде ему подобных действий—ребёнок начинает выделять эту сторону и старается её изобразить. Это указывает на переход ребёнка на новую ступень развития, на изменение отношения к стоящей перед ним задаче. Идеи, выдвинутые А. Н. Леонтьевым, частично изложенные им в статье «К теории развития психики ребёнка» [3], объясняют нам это изменение характера действий в связи с изменением задач, стоящих перед ребёнком на разных этапах его развития.

В самом деле, если мы возьмём средний и старший дошкольный возрасты, то наиболее актуальной ситуацией являются совершаемые с помощью взрослых действия по самообслуживанию типа одевания, питания, умывания. При этом от детей не требуют выполнения этих действий определённым способом—важно, чтобы ребёнок достиг результата: хорошо поел, умылся.

Совершенно другое дело в детском саду. Там от ребёнка требуют, чтобы он самостоятельно выполнял действия по самообслуживанию и выполнял их правильно. Кроме того, в процессе занятий детям предлагается выполнять предметные действия типа рисования карандашом, кисточкой, вырезывания и др. и при этом требуется правильное употребление предметов, обращается внимание на то, как дети держат предмет, как работают. Особенно эти требования предъявляются старшим дошкольникам.

Таким образом, толчком к перестройке движения являются новые требования, новые задачи, стоящие перед ребёнком на каждом новом этапе развития. Он не приноравливается теперь к предмету, а при посредстве взрослых обучается действию с ним, овладевает им. Предметное действие требует точности, координированности движений, и эти качества вырабатываются в процессе действия, пройдя сложный путь развития от движений, связанных с конкретной предметной

ситуацией, до осознанных движений, выполняемых отдельно от предмета.

На протяжении всего эксперимента взаимосвязь между уровнем развития действий и уровнем развития движений выступает с достаточной очевидностью. Возникает вопрос о том, нельзя ли ускорить переход от одного уровня движений к другому, более высокому, путём упражнения ребёнка в выполнении того или другого действия. Выяснение этого вопроса не входило в нашу задачу, поэтому мы не ставили специального эксперимента по обучению всех групп наших испытуемых. Но для выяснения имеющейся тенденции в решении этого вопроса мы взяли четырёх детей средней дошкольной группы, в которой только что намечается возможность воспроизводить действие отдельно от предмета, когда движение ещё не имеет определённого рисунка, а изображает результат действия и изменяется соответственно ситуации.

Возраст этих детей был от 2 лет 6 мес. до 3 лет 1 мес. Они уже умели показывать действие отдельно от предмета и всегда изображали результат действия.

В течение двух месяцев мы обучали их рисованию цветными карандашами и вырезыванию ножницами цветных фигур: квадратов, прямоугольников. Весь упор в обучении был сделан на то, чтобы они правильно держали карандаш и ножницы и научились ими пользоваться. Дети охотно приходили на занятия и с увлечением работали. Было предусмотрено, чтобы в яслях и дома им также давались карандаши, причём взрослые следили за правильной хваткой.

Результаты подобного упражнения в области правильного использования указанных двух предметов получились следующие.

1. Прежде всего прошедшие через эти опыты дети стали охотно показывать действие в воображаемой ситуации, в то время, как другие дети данной возрастной группы показывали действие только в силу сложившихся отношений между ребёнком и взрослым—раз взрослый требует, значит нужно выполнять—изображать. Эти четверо детей изображали действие с той же лёгкостью, что и дети IV группы, и не только по просьбе экспериментатора, но и по просьбе старших детей.

2. Лёгкость в изображении обнаруживалась не только при задании показать действие карандашом или ножницами, но и во всех предметных действиях, использованных в нашем эксперименте.

3. Во всех случаях эти четверо детей показывали результат действия, не делая попыток изобразить способ или рисунок движения руки.

Хотя в адекватной ситуации эти дети правильно держали и пользовались карандашом и ножницами, в воображаемой ситуации они не пытались показать приёма хватки этих предметов и принципа работы ими.

Можно сказать, что дети через упражнение как бы совершенно овладели уровнем предметных действий, на котором они находились до упражнения, не переходя к более высокому, т. е. не осознавая других компонентов действия.

По нашему мнению, этот факт служит ещё одним доказательством того, что предметные движения развиваются в связи с развитием деятельности ребёнка, с расширением тех задач, которые стоят перед ним в его деятельности и изменяют отношения ребёнка к действию и месту в нём движения. Движение, являясь компонентом действия, вместе с ним развивается, и чем выше уровень развития действий, тем выше уровень развития движений. Поэтому частичный тренаж и образование



умений не поднимают ребёнка на новый уровень осознания своих действий и движений, так как при такой тренировке не возникает новых задач, которые по-новому заставили бы ребёнка относиться к своей деятельности и действиям.

Овладение более высоким уровнем движений возможно в результате новой целенаправленной организации деятельности ребёнка.

На основе материалов, полученных в нашем исследовании, представляется следующая картина постепенного овладения ребёнком собственными движениями в процессе развития его предметных действий.

**Первая стадия.** Ребёнок вычленяет предметы как имеющие определённое общественное назначение. Действие с предметом производится адекватно функции предмета, но оно возможно только при наличии предмета. Таким образом, движение становится предметно определённым, за каждым предметом фиксировано специфическое назначение, но движение неотрывно связано с предметом и только с ним может производиться. На этой стадии развития находятся наши испытуемые младшего дошкольного возраста.

**Вторая стадия.** Ребёнок начинает несколько отделять действие от самого предмета. Это сказывается в том, что он может заменять адекватный предмет вещь, лишённой специфического назначения, — палочкой или игровыми предметами. Некоторый процент детей может воспроизводить действие без предмета, но во всех этих случаях движение не воспроизводится таким, каким оно выполняется в адекватной ситуации, а выполняется разнообразно, соответственно конкретным условиям, в которых приходится изображать действие. При этом ведущим моментом в изображении является воспроизведение результата действия. Таким образом, первые произвольные движения, которые выполняются по просьбе взрослых, имеют целью изобразить результат действия, а не само движение. К этой стадии относятся наши испытуемые — дети среднего дошкольного возраста.

**Третья стадия.** Все дети этой группы уже отделяют действие от предмета, но предметом осознания является результат действия и поэтому движение, воспроизводя этот результат, изменяется, приспособляясь к конкретным условиям воспроизведения. На этой стадии развития находятся наши испытуемые старшего дошкольного возраста.

**Четвёртая стадия.** Овладение действием находится на таком уровне, когда ребёнок начинает выделять специфические приёмы действий, характерные для различных предметов. Ребёнок теперь воспроизводит не столько результат, сколько способ действия. В связи с выделением этой новой стороны предметного действия ребёнок поднимается на более высокую ступень в овладении своими движениями, воспроизведение движения меньше зависит от конкретной ситуации, в которой оно осуществляется, так как способ действия инструментом в разных условиях будет оставаться в основном неизменным, определяемым принципом работы самого инструмента. На этой стадии развития находятся дети младшего дошкольного возраста.

На пятой стадии происходит дальнейшее овладение способом действия с предметом и появляется готовность к тому, чтобы выделить новую сторону действия — движение. В отдельных случаях предметом сознания становятся собственные движения, рисунок которых и воспроизводится при изображении действия. К этой стадии относятся наши испытуемые среднего дошкольного возраста.

Шестая стадия. На этом этапе развития выделение из действия собственных движений становится ведущей линией развития предметных действий.

Движения становятся предметом осознания ребёнка, хотя произвольное воспроизведение своеобразной формы движений требует ещё некоторой опоры в реальных предметных условиях. На этой ступени развития стоят наши испытуемые старшего дошкольного возраста.

Таким образом, овладение ребёнком собственными движениями и их осознание проходят в детстве определённый путь развития в связи с практическим опытом предметных действий. Вначале совершаемое ребёнком движение ещё совершенно слито с общим содержанием предметного действия, позднее выделяется действие как средство достижения определённого реального результата, затем в этом результативном действии выделяется способ, характер действия, и только в процессе этого постепенного освоения действия возникают предпосылки к тому, чтобы само движение, его выполнение и воспроизведение стало предметом осознания ребёнка и могло быть воспроизведено им произвольно.

Возрастающее умение анализировать собственные движения и внимание к точности рисунка движений говорят о психологической готовности ребёнка к обучению в условиях школы, о возможности сознательно приобретать двигательные умения уже трудового порядка, сложные формы умений и навыков типа письма, рисования, игры на инструментах, танца и т. д.

Развитие моторики ребёнка не является простым результатом созревания соответствующих нервнофизиологических механизмов. Овладение собственными движениями связано с практической деятельностью ребёнка, с его опытом употребления предметов человеческого обихода в соответствии с их общественно сложившимся назначением.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н. А., К вопросу о природе и динамике координационной функции. Учёные записки МГУ, вып. 99, 1945.
2. Гальперин П. Я., Психологическое отличие орудий человека от вспомогательных средств животного. Диссертация, 1936.
3. Леонтьев А. Н., К теории развития психики ребёнка. Журн. «Советская педагогика», 1945, № 4.
4. Леонтьев А. Н. и Запорожец А. В., Восстановление движения. М., 1945.
5. Лесгафт П., Руководство по физическому воспитанию детей школьного возраста, ч. I, СПб, 1888.

## РАЗВИТИЕ ДВИЖЕНИЙ РУКИ ПРИ ОСЯЗАНИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. О. ГИНЕВСКАЯ

Развитие двигательных функций руки неразрывно связано с развитием её познавательных функций. Самый процесс осязания, как обнаружили уже первые экспериментальные исследования, необходимо предполагает активные мануальные движения в отношении воспринимаемого предмета. Сеченов [4] в своё время особенно подчеркнул то фундаментальное значение, которое имеет двигательный момент для правильного осязательного восприятия внешних объектов. В ходе дальнейших аналитических исследований отдельных видов кожной чувствительности, общая проблема синтетического процесса осязания была несколько отодвинута на задний план, а роль движения в этом процессе стала недооцениваться. Однако в последние десятилетия наметилась тенденция возродить, основываясь на новых экспериментальных и клинических данных, некоторые взгляды пионеров экспериментального исследования осязания и подчеркнуть со всей решительностью значение активных движений для тактильного восприятия.

В советской психологии этот частный вопрос приобрёл важное значение в связи с общей проблемой соотношения познавательных и практических моментов в деятельности человека. С. Л. Рубинштейн [6], исследовавший этот вопрос теоретически, Шифман [9], Котлярёва [1] и др., изучавшие его экспериментально, подчеркивают познавательные преимущества «активного» осязания перед «пассивным».

Л. И. Котлярова особенно подробно исследовала различные виды двигательной активности взрослого нормального человека при тактильном восприятии.

С другой стороны, исследования Л. Г. Членовым астереогностических расстройств центрального происхождения [7], а также своеобразное нарушение гностической чувствительности руки после её ранения, изученные А. Н. Леонтьевым совместно с нами [3], являются косвенным доказательством того положения, что нормальный процесс осязания необходимо предполагает сложно организованную систему ощупывающих движений руки.

Эта система движений не дана ребёнку в готовом виде от рождения, но, повидимому, формируется в результате его индивидуального опыта, под влиянием воспитывающих воздействий взрослого.

«Проходит много времени,—говорит Сеченов,—прежде чем ребёнок выучится ощущать рукою: вначале он не умеет даже держать вещь,



которую ему дают в руку, хотя при этом ручная кисть его и невольно схлопывается» [5].

Задача нашего исследования и заключалась в том, чтобы изучить, как ребёнок научается ощущать рукою, какие изменения претерпевают её ощупывающие движения на протяжении дошкольного возраста.

Исходя из положений, выдвинутых А. Н. Леонтьевым относительно зависимости развития отдельных сенсорных и двигательных функций от общего характера деятельности ребёнка, а также работами А. В. Запорожца, подчёркивающими связь между строением детских движений и их смысловым содержанием, мы стремились исследовать развитие познавательных функций руки не изолированно, а в связи с особенностями активности ребёнка в целом, в связи со своеобразием стоящих перед ним задач и побуждающих его мотивов.

Из всего широкого круга вопросов, относящихся к развитию познавательных функций руки, мы выделили два вопроса: как познавательная функция выступает в процессе восприятия предметов у детей от 3 до 8 лет и какую роль в этом процессе играет движение руки?

С этой целью была разработана методика соответствующего эксперимента. Мы предлагали ребёнку две задачи: во-первых, ощупав рукой предмет, определить его значение, т. е. назвать его; во-вторых, после определения предмета, обосновать это определение, т. е. рассказать экспериментатору, как был узнан данный предмет.

В инструкции не указывалось, как действовать с предметом, чтобы узнать его. Говорилось только, что предмет надо узнать с закрытыми глазами с помощью руки.

В течение одного опыта предлагалось для узнавания около 20 предметов, в большинстве своём очень знакомых ребёнку. С целью вовлечения ребёнка в несколько своеобразную ситуацию опыта экспериментатор организовал «игру в магазин», давая всякий раз такую инструкцию: «Будем играть в магазин, хочешь? Кто будет покупать? Хорошо, я буду покупать, а ты продавать. Но здесь все вещи разбросаны (на столе лежит груда вещей, прикрытых простыней), надо их разобрать и поставить на полочки. Только глазками смотреть нельзя. Как же мы будем их узнавать? Будем рукой вынимать по одной вещи и ставить на полку (отделяется место для «полочек»). А что делать, чтобы глазки не смотрели? (На виду лежат очки, в которых стекла заменены картоном. Все дети говорят, что надо надеть очки.) Правильно... Сейчас наденем очки (очки надеваются). Вот теперь будем узнавать вещи. Ты вынимай и говори мне, что ты вынул, а я буду ставить на полочку. Потом ты снимешь очки, проверим все вещи, и ты будешь их продавать в магазине».

Хотя эксперименту придавалась форма игры—создавалась довольно жёсткая по своим условиям лабораторная ситуация.

Ребёнок, сидя неподвижно на стуле перед столом, рукой, преимущественно правой, наталкивался на предмет; иногда, сам экспериментатор незаметно подставлял под ручку ребёнка какой-либо из предметов.

Во время опыта, ребёнку разрешалось иногда брать предмет и действовать с ним двумя руками. Иногда ребёнок проделывал это сам, не дожидаясь разрешения.

Игра, собственно, развёртывалась после окончания опыта, когда очки снимались и экспериментатор вместе с ребёнком проверял, какие предметы он правильно узнавал, а где допустил ошибки. Угаданные

вещи затем «продавались». Эта игра переходила в какую-нибудь другую, и ребёнок отпускался в группу.

Применявшаяся нами методика позволила нам последовательно фиксировать в протоколах движение руки, приводящее к возникновению образа предмета, оформление этого образа в виде словесного его определения, осознание ребёнком причины своих осязательных впечатлений и, наконец, отношение ребёнка к своим собственным ошибкам. Через эти опыты прошло 45 детей в возрасте от 3½ до 8 лет.

В результате анализа полученных данных мы обнаружили, что процесс осязания по-разному протекает у детей разного возраста. Соответственно этому были выделены три возрастные группы: 3½—5 л.; 5—6½ л.; 6½—8 л.

Для ознакомления с материалом исследования и методикой проведения опыта приводим выдержки из протоколов опытов с детьми разного возраста.

Испытуемый Сёма, 6 л. 7 м., 13/IV 1946 г.

1. Рука Сёмы наталкивается на игрушечного барана. Сёма сначала ошупывает его, потом говорит: «баранчик».

Эксп.: А как ты узнал?

Сёма: Она палочная и ещё ноги есть.

2. Сёма наталкивается рукой на Мишку, ошупывает, останавливается. Что-то ищет: «Ага! (схватил за бантик). Угадал я тебя, Мишка косолапый».

Эксп.: А как узнал?

Сёма: Тряпочный он, и ноги есть, и бантик и ещё лапы.

3. Нашупав кисточку, Сёма одним пальцем проводит по палочке. Остановка. «Что же, что это... Конца нет... Это я не угадаю». Нерешительно продолжает движение пальцем, дошёл до волосков. Сжал их двумя пальцами: «А...а...а..., а я думал сразу, что это просто палочка, а это кисточка».

Эксп.: А как ты узнал?

Сёма: Гладкая палочка... идёт, идёт, а в конце волоски для мазанья.

4. Нашупав деталь (ножку) стола, Сёма обводит её пальцами и говорит: «Самолёт».

Эксп.: Как узнал?

Сёма: Очень просто. У него крылья есть, а эти палочки их поддерживают (показывает пальцами, как что идёт. Сняв очки утверждает, что это самолёт).

Эксп.: Может, столик?

Сёма: А крышки нет, это не стол.

Испытуемая Галя Д., 4 г. 3 м., 6/V 1946 г.

1. Натолкнувшись рукой на шарик, сразу катит его по столу: «Мячик... как он покатился, давай ещё раз». Лезет под стол искать упавший шарик. Хочет снять очки.

Экспериментатор снова усаживает Галю за стол, подставляет предмет.

2. Нашупав погремушку, сразу трясёт, очень долго. Довольна: «Это хорошая погремушка».

Эксп.: Как же ты её узнала?

Галя вместо ответа подносит погремушку к лицу экспериментатора и снова трясёт её.

Эксп.: Похоже на собачку, да?

Галя (громко смеется): Да нет же, нет... (ещё сильнее трясёт погремушку).

3. Взяв кисточку, Галя начинает трясти её, как погремушку. Стучит ею об стол: «Палочка это такая», переворачивает её и попадает пальцем на волоски. Не обращает внимание на них, зажимает их в кулак, а тонким концом тычет в стол: «Это дырки делать».

Эксп.: Как ты узнала палочку?

Галя не отвечает, продолжает стучать кисточкой об стол, потом катать.

4. Нашупав барана, Галя схватывает сверху полуоткрытой кистью, начинает возить по столу: «Повозочка», рукой ищет на столе: «А где палочка?»

Эксп.: Поищи, может найдешь.

Галя наталкивается на подставленную игрушечную корову.

5. Схватывает корову за туловище, чувствует что-то большое, хватает двумя руками, вторая рука попадает на ноги: «Собачка... Сейчас посадим её в повозочку и будем катать».

Эксп.: Расскажи, как ты узнала, что это собачка?

Галя: Никак.

Сняв очки, Галя уверяла, что она всё угадала. «Корова—я её угадала, это—козочка».

При анализе полученного материала возникает раньше всего такой вопрос: создаётся ли в сознании ребёнка какой-либо целостный образ предмета в результате осязания?

Ясный ответ на этот вопрос мы получаем при рассмотрении табл. 1, где выведен процент определений и отказов определить предмет в отношении к общему количеству ответов в каждой отдельной группе детей. Здесь учитывалось всякое узнавание предмета, независимо от того, было ли оно правильным или неправильным.

Таблица 1

## Узнавание предметов в результате осязания

Группа детей по возрасту	Общее количество случаев	Определение предмета	Отказ от определения
		(в % к общему количеству случаев)	
Младшая . . . . .	223	79	21
Средняя . . . . .	228	100	—
Старшая . . . . .	288	100	—

Как видно из табл. 1, у подавляющего большинства детей возникает тот или другой образ осязаемого ими предмета. Почти все дети, чаще всего не дожидаясь вопроса экспериментатора, непосредственно вслед, а иногда во время процесса ощупывания предмета, называют его определённым образом. Здесь мы не могли найти никакого различия между детьми и взрослыми. (В контрольных опытах мы исследовали, в аналогичных условиях, и 10 человек взрослых.) Только небольшая часть самых маленьких детей (3—4 г.) отказывалась назвать предмет. Эти дети попросту молчали, несмотря на неоднократные вопросы экспериментатора: «Что это ты держишь? Что это такое?» и т. п.

Вместе с тем, в отличие от ряда западноевропейских исследователей, мы могли констатировать, что у большинства детей, даже самых маленьких дошкольников, в результате осязания возникает вполне правильное представление о воспринимаемом предмете. В табл. 2 показано распределение правильных и ошибочных ответов в процентном отношении к общему количеству ответов в каждой группе.

Таблица 2

## Узнавание предметов в результате осязания у детей различных возрастов

Группа детей по возрасту	Общее количество случаев	Правильные ответы	Неправильные ответы	Отказ от ответов
		(в % к общему количеству случаев)		
Младшая . . . . .	223	63	16	21
Средняя . . . . .	228	82	18	—
Старшая . . . . .	288	94	6	—



Как показано в табл. 2, количество ошибок по всем возрастам вообще очень незначительно. Вместе с тем ясно видно повышение правильных ответов и снижение ошибок к 8 годам. В сравнении с довольно высоким показателем неправильных ответов в группе младших детей (считая вместе ошибки и отказы), процент ошибок ниже в два раза в средней и в шесть раз в старшей группе.

Однако, помимо уменьшения количества ошибок, оказалось, что изменяется также их качественная характеристика на разных ступенях развития. Наибольшее количество ошибок относилось к разным категориям предметов. Так, при узнавании одной категории предметов наибольший процент ошибок дают младшие дети в то время, как у старших большее число ошибок обнаруживается при узнавании других предметов. Это-то обстоятельство заставило нас наметить классификацию предметов, исходя из тех требований, которые они предъявляют к осязанию ребёнка.

Основные группы предметов были выделены нами по признакам, выступающим в них как основные, существенные с точки зрения детского восприятия, на различных этапах его развития.

1. Первая группа предметов состояла из абстрактных геометрических фигур: призма, цилиндр, куб, шар и куб, оклеенный чёрной мягкой материей.

Конечно, те признаки, которые присущи абстрактным геометрическим телам и фигурам, имеются и у многих других предметов, но там они отодвигаются на задний план иными признаками, которые более непосредственно определяют восприятие и узнавание предмета.

2. Вторую группу составляли предметы домашнего обихода (игрушечные и настоящие), а также подвижные игрушки. За каждым из них был как бы закреплён какой-либо способ функционального употребления, хорошо знакомый ребёнку по его практическому и игровому опыту: броневи́к, погремушка, кисточка, вилка, кувшин, сковорода и т. п.

3. Третья группа предметов состояла из игрушечных изображений животных и человека.

Каждая из этих игрушек имела какие-либо признаки, характерные для внешнего облика оригинала (рога, хвост, клюв и т. п.), которые могли сыграть важную роль в процессе осязания.

В табл. 3 показано распределение ошибок по предметам с различными признаками в процентном отношении к общему количеству ошибок в каждой возрастной группе.

Таблица 3  
Распределение ошибок осязания по различным категориям предметов

Группа детей по возрасту	Общее количество ошибок	Абстрактные фигуры	Предметы, применяемые определённым образом	Игрушечные изображения	Сложные предметы и детали
Младшая . . . . .	36	8	22	44	26
Средняя . . . . .	41	12	10	37	41
Старшая . . . . .	18	6	11	28	55

Произведённый нами анализ ошибок по всем группам предметов внутри возрастных групп обнаружил различную природу на первый взгляд одинаковых ошибок.

Наименьшее количество ошибок дети допускали при восприятии геометрических фигур. Дети относились к ним как к кубикам, т. е. как к чему-то такому, что, в отличие от предметов домашнего обихода или игрушек, лишено какого-либо самостоятельного значения и отличается от других кубиков лишь по формальным своим свойствам. Что касается их названия, то, естественно, такие их названия, как «призма» и «цилиндр», не были знакомы детям. Приходилось помогать им в подыскивании подходящих названий для этих предметов. Таким образом, геометрические фигуры опредмечивались благодаря названиям «стаканчик» для призмы и «бочка» для цилиндра. Если, затем, ребёнок в дальнейшем отличал стаканчик от бочки, мы считали восприятие адекватным предмету<sup>1</sup>.

Перейдём к анализу ошибок, встречающихся при осязании подвижных игрушек и простейших инструментов.

В группе младших детей мы нашли пять ошибок, относящихся к кисточке. Кисточка—это предмет, по своему употреблению, ещё не знакомый детям этого возраста (3—4½ г.) в том смысле, что сами они, за редким исключением, не применяли её в своей деятельности (раскрашивание картинок не карандашами, а красками почти не имеет места в деятельности маленьких детей).

Пять детей называли кисточку палочкой и действовали ею самыми разнообразными способами: стучали ею о стол, катали, засовывали в отверстия других предметов и т. п. Такие же действия производили они и тогда, когда очки снимались и дети получали возможность свободно играть со всеми предметами. Трое детей, схватив кувшина за дно (а не попав в отверстие пальцем, как это получалось столь же случайно у других детей и вызывало образ кувшина или подобного ему предмета), начинали катать его по столу, называя «бочкой». То же самое в ещё большей степени происходит при тактильном восприятии игрушечных животных и куклы. Здесь даже кукла превращается (два случая) в ружьё, благодаря своеобразному действию с ней ребёнка. Мы находим у детей вследствие этого самые неожиданные определения для предметов этой группы. Например, весы превращались в погремушки. В этом случае ребёнок, не взирая на запрещение, схватил чашки весов двумя руками и с увлечением стал ударять чашки одну о другую.

Таким образом, ошибки восприятия детей младшего возраста были обусловлены тем, что ребёнок совершал действия, неадекватные предмету. Если в предметах вовсе не выступают открыто и непосредствен-

<sup>1</sup> Ошибки всё же встречались и при восприятии геометрических фигур. Все они относились к одной и той же фигуре, а именно, к кубику, оклеенному мягкой чёрной материей. Благодаря своеобразной фактуре этого предмета, в сознании ребёнка возникал либо своеобразный образ предмета (диванчик, мыло, хлеб и уголь), либо соответствующий предмету образ его цветовых качеств. «Это тоже кубик, только чёрный или красный»—вот обычные определения детей в последнем случае. Таким образом, в некоторых случаях образ предмета возникал на основе мягкости, гладкости (диванчик, мыло), мягкости и цвета (уголь и хлеб); в других случаях к правильному восприятию формы предмета присоединялись ощущения цвета (кубик—либо красный, либо чёрный). Мы не можем дать здесь никаких объяснений этому явлению. Однако, по нашему мнению, это явление достойно внимания и дальнейшего изучения. Мы поместили эти своеобразные ошибки в первой графе табл. 3, хотя, по сути, они не являются собственно ошибочными, если под ними разуметь видоизменение образа предмета в результате неадекватного осязательного восприятия.

но какие-нибудь признаки, легко входящие в ту или иную действительную ситуацию (в наших опытах, например, геометрические фигуры), либо, наоборот, там, где такие признаки выступают именно как соответствующие тому или иному действию (таковы признаки предметов типа повозок, машин и т. п.), либо, наконец, там, где характерные особенности предмета вообще легко обнаруживаются при любом способе действия (погремушки)—во всех этих случаях у младших детей почти не бывает ошибок, и предмет выступает для ребёнка в своём истинном значении. Но, если ребёнок, так сказать, разыгрался и занят, главным образом, тем, чтобы возить, катать и т. д., то и предмет, в общем неподходящий для данного действия, но имеющий какую-либо часть, за которую можно ухватиться определённым способом, немедленно вовлекается в эту деятельность. Тут уж и сковорода и даже баран превращаются в необходимые для игры повозки, машины и т. п.

Интересно, что, чем лучше ребёнок владеет уже выделенным, специализированным способом действия в соответствии с предметами, т. е. уменьем определённым образом держать, например, ручку коляски, ушко чашки и т. п., тем реже у него встречаются такие нелепые превращения, как, например, превращение барана в коляску.

Некоторые случаи этого типа мы наблюдали у самых маленьких детей, плохо владеющих предметными действиями. Так, в случае с бараном, ребёнку достаточно было наложить свою ручку на спину барана, очень неловко и неуклюже начать подталкивать его, чтобы, через некоторое время, войдя полностью в эту деятельность, смело назвать барана автомобилем. Таким образом, какая-то более широкая деятельность, выходящая за пределы задачи, поставленной нами перед ребёнком, заставляет его действовать неадекватно назначению предмета и соответственно неправильно воспринимать его.

Нечего говорить о том, что отношения различных частей, составляющих весы, совершенно игнорируются ребёнком, поглощённого случаем чашек и испытывающего восторг от громкого звука, который получается в результате его собственных действий. Только под влиянием этой деятельности в сознании ребёнка в этом случае возникает образ погремушки. Вот почему некоторые предметы, даже имеющие строго определённое функциональное значение, вызывают ошибки в зависимости от роли, которую они начинают выполнять в действительной ситуации.

В условиях нашего опыта ребёнок как будто лишён свободы действий. Он сидит неподвижно, зрение, позволяющее свободно ориентироваться в пространстве, исключено. Нельзя делать того, другого, третьего. Наконец, даже выбор предмета иногда predetermined, когда экспериментатор подсовывает, правда, незаметно, под руку ребёнка тот или иной предмет.

Всё же несмотря на все эти, ограничивающие активность ребёнка, условия, мы много раз наблюдали возникновение игровой ситуации. Если же слегка ослабить влияние этих условий и позволить ребёнку более свободно вести себя и действовать с предметами, то, даже не видя предметов, а только осязая их, ребёнок быстро начинает играть и на глазах наблюдателя происходило необыкновенно живое и активное преобразование предметов.

Приведём для примера весьма характерный для этой ситуации случай.

Опыт с Лидой Г., 3½ л., 7/V 1946 г.

1. Попался ей под руку броневик. Схватила поперёк. Молчит.

Эксп.: Что это ты держишь?



Лида молчит. Лицо недовольное. Снимает руку с машины, хочет уйти.

Эксп.: Что это? Держи скорее рукой (подкатывает к Лиде шарик).

2. Лида схватила шарик рукой. Молчит.

Эксп.: Это что-то интересное. Дай-ка мне!

Лида разжимает руку. Шарик выкатывается. Она его моментально ловит. Довольна. Улыбается: «Чуть не укатился мячик. Давай ещё пустим его». Некоторое время играет: толкает шарик и ловит его, когда он катится по столу. Во время этих действий экспериментатор подставляет ей птицу-пеликана.

3. Лида хватается пеликана за ножки, пытается покатить. Застывает.

Эксп.: Угадай, что это ты держишь?

Лида молчит, надувает губки.

Экспериментатор предлагает взять птицу двумя руками. Лида второй рукой попадает на клюв. Стучит им об пол. Тихо-тихо говорит: «Цып, цып», постепенно оживает: «Будем курочку кормить». Хочет снять очки. Экспериментатор быстро подсовывает кубик.

4. Лида, держа кубик: Это будет курицин домик, а где курочка? (ищет рукой, кубик держит).

Эксп.: Ищи, ищи! (подсовывает цилиндр).

5. Лида сразу начала цилиндр катать: «Вот, я бочку нашла, как она катится». (Цилиндр покатился.)

6. Снова попался ей броневик. Обе руки сверху на пушках. Катит его по столу. Слезает со стула на пол: «Сейчас машина поедет». Толкает игрушку.

Экспериментатор останавливает и строго говорит: «Ты ещё не все вещи узнала». Лида покорно усаживается. Одну руку прячет, другую кладёт на стол: «Ну, давай».

7. Нашупывает деталь стола, сжимает рукой, молчит. Потом: «Я пойду в группу».

Эксп.: Хорошо. Только раньше скажи мне, что это такое?

Лида молчит, хмурится.

Экспериментатор забирает деталь: «Ну, поищи ещё».

8. Нашла весы, тянет за чашку: «Давай играть, курицу кормить. Сюда нальём супу, а теперь киску найдём». Ищет.

Экспериментатор подсовывает снова птицу.

9. Лида хватается птицу. Довольна. Тычет её клювом в чашку от весов: «Кисанька, голодная?» Играет.

Эксп.: Ой, что это у тебя, кусается? Сейчас меня укусит.

Лида смеётся. Двумя руками держит птицу, тянется через стол к экспериментатору, изображая собаку: «Гав, гав, гав!» Экспериментатор изображает испуг. Лида громко смеётся: «Боишься собачки, она—маленькая». Держит птицу в руках: «Сейчас она под стол подлезет, что ты будешь делать?» Лезет со стула под стол с птицей. Хочет снять очки.

Конечно, все вопросы о том, как она узнала, что это киска, собака, Лидой совершенно игнорируются.

Однако такого развития активности нам не удавалось добиться у детей до 3½—4 лет. Уже на четвёртом-пятом предмете ребёнок снимает очки, надувает губки и стремится выйти из ситуации. Если очки снимались и ребёнку позволяли свободно играть, то и в этом случае проходило несколько минут прежде, чем он входил в игру. Чаще всего ребёнок все-таки убегал. Что это значит? Дело в том, что для маленьких детей до 3½ лет задача, которую им предлагали, оказывалась для них сверхтрудной задачей. Она не только подменялась другой задачей, как это бывало у четырёхлеток, но и вызывала к себе со стороны ребёнка несколько отрицательное эмоциональное отношение. Здесь не только отсутствуют адекватные способы ощупывания предмета, но и сама познавательная задача ещё не выступила перед ребёнком.

Тактильное узнавание предмета возникает впервые не как самостоятельное действие, а как побочный продукт другой активности, преследующей другие цели. Этот косвенный результат игровой или практической деятельности является лишь первым шагом в развитии осязания как способа осуществления познавательной функции руки. Таким образом, в результате анализа ошибок у детей до 5 лет мы

пришли к следующим положениям: как действие руки, так и самый предмет включены в более широкое действие (повидимому, игровое), которое подчиняет себе восприятие предмета и способ действия с ним.

Вот почему, как нам кажется, у маленьких детей наблюдается почти неограниченная замещаемость предметов в их игровой деятельности, в то время как у более старших она определяется во многом соотношением действия с объективными признаками предмета — «не всё может быть всем».

Если согласиться с тем, что первый этап развития осязательного восприятия предмета зависит непосредственно от характера практических и игровых действий, с ним производимых, то переход к новому этапу развития в этом направлении обуславливается новыми формами деятельности ребёнка. Благодаря несовершенному ещё владению собственной рукой, как орудием, особенно пальцами, как наиболее тонким органом осязания, и на этом этапе ещё возникают всевозможные ошибки. Однако характер их совершенно отличен от прежних ошибок — в них исчезает элемент фантастики. На месте деятельности игровой вырастает иное столь же активное, но не действительное, а скорее познавательное отношение к предмету. Перед ребёнком впервые возникает познавательная задача, и он переходит от практических и игровых манипуляций с вещами к восприятию, к «созерцанию» предмета. Значит ли это, что здесь отсутствуют моменты активности? Конечно, нет. Мы попытаемся ниже показать развитие этой особой активности в процессе осязания.

Вначале пассивно «созерцательное», оно, благодаря дальнейшему развитию самого движения и отдельных операций, с ним связанных, становится всё более активным. Эта активность ярко выступает, наконец, в форме поискового движения, характерного для более высоких ступеней развития осязания.

Когда же наступает этот момент, который мы обозначаем как промежуточный, переходный в развитии осязания? Этот момент наступает тогда, когда рука ребёнка перестаёт действовать с предметом.

Это, на внешний взгляд, парадоксальное положение не таит в себе, однако, ничего неожиданного и невероятного. В процессе предшествующей практической и игровой деятельности ребёнок овладел уже многими способами употребления предметов и в силу этого овладел также основными движениями собственной руки. Его душевная деятельность направлена на новый объект — на предмет, выступающий теперь в сознании ребёнка именно как объект его деятельности. Это прекращение «действия» ярко выступило в наших опытах у детей к 6 годам. Ребёнок определённым образом, чаще всего всей кистью, охватывает предмет, сжимает его в руке, отделяя его от стола, и некоторое время (2—3 сек.) сидит неподвижно, всё сильнее сжимая предмет. Поза очень напряжённая, она производит впечатление «ожидания». Задачу ребёнок понимает теперь таким образом: надо узнать предмет, ничего с ним не делая. Если ему говорят: «Да ты сделай что-нибудь, постучи, покатай — может, узнаешь, что это такое», то ребёнок часто не соглашается на это. «Я так узнаю», — говорит он и, действительно, в большинстве случаев, узнаёт предмет даже при первом же прикосновении к вещи. Это — уже акт осязания, имеющий характер как бы «вчувствования» в предмет. Пальцы на этой стадии почти не участвуют в процессе осязания.

Какой же характер носят ошибки в этом возрасте? Другими словами, какова их природа и чем они вызваны? Ребёнок 5—6 лет вы-

деляет сюжетный признак предмета, но всегда единичный, с сохранением присущего ему смысла и через него приходит к осознанию образа предмета в целом. Поэтому ошибки, относящиеся к предметам с действительными признаками, особенно резко уменьшаются к 6 годам. Способ действия с предметом определяется впервые задачей познания предмета, как такового. Пусть далеко не совершенно, но ребёнок уже соотносит свои действия с признаками предмета, конечно, с теми, на которые он, в первую очередь, наталкивается. Ошибки здесь имеют место тогда, когда этот, правильно выделенный, сюжетный признак сам по себе не всегда определяет содержание предмета в целом. Однако образ предмета в результате такого способа восприятия весьма близок предмету, т. е. и предмет и его образ почти всегда относятся к одной и той же категории предметов. Так, схваченная за ручку сковородка принимается за ложку, но уже никогда не превращается в повозку. Если ребёнок, кроме ручки, ощупывает и дно сковородки, то он воспринимает её совершенно правильно. Он так же правильно воспринимает её и тогда, когда, не ощупывая, схватывает её именно за дно, а не за ручку. Характерным видом движения в осознании на этом этапе является схватывание, охватывание предмета в какой-либо одной его части. Как только рука ребёнка схватывает таким способом предмет и выделенный при этом прикосновении один какой-нибудь признак вызывает осязательное впечатление — деятельность прекращается. Её потребность как бы исчерпывается первым же осязательным впечатлением. Назвав предмет, ребёнок удовлетворён и отставляет вещь в сторону, считая задачу выполненной. Это убеждает нас в том, что, принимая задачу и руководясь ею, ребёнок 5—6 лет, лишь овладевая новым особым способом действий, осуществляющих новое познавательное отношение к предмету, ещё не относится сознательно к возникшему у него образу восприятия. Ребёнок довольствуется первым же впечатлением от предмета и не в состоянии выйти за пределы этого впечатления. Кстати сказать, этот момент мы встречаем даже у взрослых людей, которых мы просили всегда «ощупывать весь предмет». Даже взрослый, с развитым ощупывающим движением в осознании, натолкнувшись, например, при ощупывании коровы на её уши, часто останавливается на этом признаке и с трудом может отказаться от впечатления, вызывающего у него образ собаки, и продолжать дальнейшее ощупывание предмета. Конечно, у детей этот момент имеет большее аффективное влияние и оказывается чрезвычайно устойчивым, так как дети не владеют ещё своеобразной тактикой осознания.

Таким образом, возникающие на этом этапе ошибки—это ошибки первого впечатления от предмета, которые ребёнок ещё не научился проверять с помощью намеренного и систематического ощупывания предмета.

Приведём протоколы опытов с детьми 5—6 лет, в которых выступает новое отношение к предмету в процессе его осознания.

Толя Г., 5 л. 1 м., 4/IV 1946 г.

1. Обхватывает всей ладонью цилиндр. Пауза. «Сейчас узнаю». Ещё крепче сжимает: «Бочечка круглая».

Эксп.: А как ты узнал?

Толя: Так узнал. Взял и узнал.

2. Схватил собаку всей рукой за хвост. Сжимает: «Баранчик это».

Эксп.: Как же ты узнал?

Толя: Так узнал.

Эксп.: А за что ты его держишь?

Толя: Не знаю.



3. Нашупал двумя пальцами за кончик волчок. Пускает его: «Волчок это».

Эксп.: Как узнал?

Толя: Он же крутится (пускает его уверенным движением).

Я умею долго крутить (хочет снять очки, чтобы посмотреть на волчок).

4. Взял всей рукой птицу за клюв: «Это утка».

Эксп.: А как узнал?

Толя: Посмотрел и узнал, я их всех знаю.

5. Схватил за ручку сковородку, сжимает: «И это узнаю». Пауза. «Ложка это— суп кушать».

Эксп.: Как узнал?

Толя: У нас дома есть такая, я сам умею кушать и вилкой тоже.

Когда очки сняты, Толя, увидев собаку, говорит, что это баранчик. Потом соглашается с тем, что это собака.

Серёжа К., 6 л. 2 м., 4/IV 1946 г.

1. Схватил за хвост собаку. Пауза. «Собачка».

Эксп.: Как узнал?

Серёжа: По хвостику.

2. Схватил одну чашку весов, потом другую: «Это—суп наливать сюда». Берёт руками чашки, попадает пальцами на шнурки, не обращает на них внимания: «Тарелочки такие».

Эксп.: Почему они привязаны?

Серёжа: Не знаю (тянет шнурки к себе). Чтобы не затерялись.

Эксп.: А что это тут такое? (кладёт руку Серёжи на рычаг весов).

Серёжа (сжимает его рукой, отделяет от стола весы, на чашки не обращает внимания): «Железка какая-то».

Эксп.: А зачем она?

Серёжа (сжимает рычаг в руке): Щипцы это такие.

3. Нашупывает парашютиста, тащит за голову: «Матросик».

Эксп.: А как ты узнал?

Серёжа: По шапке.

4. Схватил за уши корову: «Опять собака?»

Экспериментатор молчит. Серёжа несколько растерян. Хочет отставить корову, попадает на рога: «Вот так номер, у собак нет рогов, да? Это же бычок».

5. Сжимает ножки стола (отдельная деталь). Пауза. Рука медленно отделяется от предмета: «Не знаю».

Эксп.: А ты сделай что-нибудь, чтоб узнать. Подвигай, пощупай получше.

Серёжа молчит. «Нет, я так». Снова сжимает деталь, но выше и поперёк: «Это самолёт».

Эксп.: Как же ты сейчас узнал?

Серёжа: Здесь крылья есть.

Проверка (очки сняты): деталь стола. «Да, я угадал, вот тут крылья такие устроены»—показывает. Смотрит на весы: «Этого не было раньше».

Эксп.: А тарелочки были такие?

Серёжа: Нет, не такие, те для супа были, я их угадал.

Особенно ясно обнаруживается эта ориентация на единичный признак при осязании сложных предметов и при восприятии изолированной части предмета. Почти все маленькие дети, сталкиваясь с ножкой кукольного стола, правильно говорили, что это—«как столик кукольный». Весы, обычно, приобретали значение в зависимости от того, как действовал с ними ребёнок. У детей 5—6 лет определения деталей носят совершенно иной характер, благодаря ориентации на единичные признаки. Особенно это разительно для весов. Если деталь вообще определяется всегда, как целостный предмет, то весы в восприятии ребёнка распадаются, в лучшем случае, на три отдельных предмета. Либо они, схватив за чашку, говорят сразу же «тарелочки» и отодвигают их, хотя и чувствуют, что чашка тянет за собой что-то, либо, если вы заставите их продолжать ощупывание, они снова выделяют один признак, но уже другой части весов, не объединяя их в единое целое.

Так, Галя И., 5 л. 7 м., тянет весы за чашку: «Чашечка». Отодвигает весы, захватывая рукой все части.

Эксп.: «Нет, там ещё что-то есть». Галя снова придвигает к себе весы, попадает на рычаг. Зажимает, вскрикивает: «Щиплет! Это щипцы положили». Под воздействием экспериментатора проводит рукой от рычага вниз по шнурку: «Вот нитки висят».

Эксп.: Что же это такое у тебя?

Галя: Там были чашка, потом щипцы и нитки для вышивания.

Планомерное синтезирование отдельных признаков предмета имеет место лишь в развитом акте осознания, когда рука, ощупывая предмет, главным образом, пальцами, а не ладонью, получает одновременно несколько осознательных впечатлений. Этот новый вид движения встречается иногда и у детей средней группы. Он возникает здесь только в те моменты, когда ожидаемое ребёнком осознательное впечатление не возникает сразу при охвате предмета всей ладонью. Тогда ребёнок отделяет ладонь от предмета и ещё очень неуверенно и неуклюже начинает двигать пальцами по предмету. Так же точно у старших детей встречается ещё прежний способ движения—обхватывание, но ведущим становится новый способ действия с предметом, который переводит восприятие ребёнка из созерцательно-пассивного вчувствования в предмет в план активно ищущего и синтезирующего восприятия.

Так возникает особая сложная деятельность осознания, которая оформляется к 8 годам. Встречающиеся на этом этапе ошибки (их вообще очень мало) частью вызваны применением прежних, характерных для ранних ступеней развития, способов осознания предмета (две ошибки: тёрка принимается за часть мясорубки по одному признаку—дырочкам; пять ошибок, возникающих тоже, благодаря выделению единичного признака в игрушечных изображениях животных).

Большинство же ошибок (10) относится к узнаванию весов и деталей стола. Здесь весы всегда воспринимаются уже как целостный предмет—чаще всего как «висячие часы», причём, в речи выделяются все отдельные части этого предмета. Так, ребёнок говорит: «Это такие висячие часы. Я их узнал по маятнику, который висит на шнурке под железкой, а железка их держит».

Происходит как бы ложное объединение отдельных, правильно выделенных признаков предмета. Особенно ярко выступает это ищущее произвольное осознание при восприятии такой вещи, как деталь стола. При непосредственном восприятии младшие дети почти всегда узнавали, что это кукольный столик, не заботясь о том, что там не было верхней доски, да они часто и не доходили до того места, где она должна была бы быть. Произвольное осознание старших детей не удовлетворяется первым впечатлением от вещи. Наблюдая за детьми 7—8 лет, мы замечали, как они после ощупывания ножек переходили вверх и резко останавливались на месте, где была когда-то доска—кружок. Дети выражали иногда даже какое-то недоумение, которое указывало на то, что у них возник, повидимому, образ столика. Затем, они снова повторяли движения снизу вверх, как бы проверяя себя, снова останавливались. Они проделывали это иногда несколько раз, пока не преодолевали прежние впечатления и не получали новых (чаще всего приводящих к возникновению образа «бомбы»). Либо они укреплялись в своём прежнем впечатлении, обязательно выражая свои соображения в речи.

Игорь Л., 6 л. 8 м., 2/V 1946 г.

1. Обводит пальцами снизу вверх деталь стола. Пауза. «Что же это?» Качает недоуменно головой. Снова повторяет все движения. Пауза. Делает то же в третий раз. «Как будто столик, но кружкa верхнего я не нашёл».

Вера Д., 7 л. 2 м., 22/IV 1946 г.

1. Ощупывает ножки (деталь стола): «А-а-а, сейчас узнаю». Быстро идёт вверх. Пауза. «Что же это, нет...» Снова обводит пальцами ножки столика: «Тумбочка, что ли? Надо иначе, значит, поставить». Ставит предмет поперёк. Снова обводит. «Чуть-чуть не ошиблась. Это такая вертушка».

Эксп.: Как же ты узнала?

Вера: Поперечные палочки есть и палочки, на которых она стоит. В воздухе она вертится, на ветру, да?

Эксп.: Ты сразу же узнала её?

Вера (смеётся): «Нет, что-то спуталось у меня. Но, я просто не так её ставила».

Насколько непосредственное восприятие не удовлетворяет самого ребёнка, это видно из отношения детей данного возраста к узнаванию погремушки. Почти все они, только взяв её в руку, сейчас же молча откладывают в сторону как случайно попавший сюда предмет.

Юра Г., 7 л., 18/IV 1946 г.

1. Нащупывает погремушку, молча откладывает её в сторону.

Эксп.: Что же ты не узнаёшь?

Юра: Чего тут отгадывать, когда она звенит.

Тома К., 6 л. 8 м., 23/IV 1946 г.

1. Также откладывает нащупанную погремушку.

Эксп.: Почему ты её отставила?

Тома: Так она мешает мне отгадывать. Я её только тронула, а она уже трещит. Это не считается. Я рукой должна узнать, а она мешает.

Ребёнок 7—8 лет чётко осознаёт задачу — узнать предмет, и соответствующий задаче способ действия — именно рукой ощупывать данный предмет. При таком отношении ребёнок преодолевает непосредственные осязательные впечатления и произвольно направляет своё движение на выделение и объединение признаков предмета.

Таким образом, если мы вернёмся к табл. 3, то поймём теперь, что за приведёнными в ней данными скрывается динамика отношения ребёнка к задаче и к предмету. Только качественный анализ характера и происхождения ошибок выявляет эту динамику и заставляет нас несколько перестроить эту таблицу таким образом, чтобы расположить ошибки не по категориям предметов, а по тем способам осязания, которые эти ошибки вызвали. Младшие дети воспринимают почти все предметы, ориентируясь на характер выполняемых с ними действий. Дети средней группы почти во всех предметах пытаются выделить признаки, характерные для их внешнего облика, но ещё не умеют их соотнести друг с другом, а старшие, овладев способами осязания, воспринимают все предметы на основе объединения признаков предмета.

Таким образом, полученные данные могут быть представлены со стороны характера ошибок следующим образом (табл. 4). Распределение дано в процентном отношении к общему количеству ошибок в группе.

Осознание ребёнком стоящей перед ним задачи, способа действия и причины своих осязательных впечатлений не развивается самостоятельно. Оно должно получить объяснение из развития деятельности ребёнка в целом.

Однако, чтобы осветить этот вопрос, мы снова обратились к анализу ответов детей как правильных, так и неправильных. Мы рассмотрели их со стороны обоснования детьми своих определений предметов, данных в ответ на вопрос: «А как ты узнал, что это собака, бочка и т. п.?» К чему относилась речь детей? Часть детей в младшей



Таблица 4

Распределение ошибок осязания в зависимости от характера их происхождения

(в % к общему количеству ошибок в группе).

Группа детей по возрасту	Зависимость ошибок от:			
	влияния фактуры	способа действия	вычленения отдельных признаков	объединения признаков
Младшая . . . . .	8	66	26	—
Средняя . . . . .	12	—	60	28
Старшая . . . . .	6	—	39	55

группе (бóльшая) вообще не в состоянии ответить на этот вопрос. Другие отвечали: «Не знаю». Одни ссылались на свой опыт, ловкость, умение, другие—на способ угадывания. Одни обосновывали свои впечатления, ссылаясь на предмет, их вызвавший, выделяя в речи какой-нибудь единичный признак этого предмета (чаще всего материал, из которого он сделан). Другие и в речи выделяли несколько признаков предмета, объединяя их через союз «и». Все эти формы высказываний закономерно распределились по возрастным группам, уже выделенным нами раньше.

В табл. 5 дано распределение этих форм осознания в процентном отношении к общему количеству ответов в каждой группе.

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос «Как ты узнал, что это такое?» у детей различных возрастов

Группа детей по возрасту	Общее количество случаев	Отказ от ответа	Ссылки на свой опыт	Ссылки на способ угадывания	Ссылки на отдельные признаки предмета	Объединение отдельных признаков
Младшая . . . . .	223	60	—	27	13	—
Средняя . . . . .	228	40	7	10	40	3
Старшая . . . . .	288	20	1	6	23	50

Приведём также несколько видов ответов, раскрывающих характер осознания ребёнком процесса восприятия.

У младших детей, кроме отказа от каких-либо ответов, встречаются некоторые ссылки на способ угадывания и совсем незначительное число указаний на особенности предмета, как на причину своих впечатлений. Они говорят: «Я вижу, я всё знаю, я всё могу угадывать». Главным образом, речь здесь идёт о самом себе, о своих действиях и лишь в 13% она относится, в основном, к материалу, из которого сделан предмет: «Железная она, железка, железка», или же ребёнок мо-

нотонно твердит: «Палочная она, палочная, из палок» по поводу самых разнообразных предметов, правильно им узнанных. Здесь видно, насколько осознание процесса отстаёт от реальных результатов осязательного восприятия. Напомним, что младшие дети без затруднения узнавали ощупываемые предметы (79%). И, наряду с этим, нащупав рукой какой-либо признак предмета (например, рога у коровы), ребёнок говорит, что узнал её потому, что она палочная; выделив хвост у собаки, он снова объясняет своё узнавание тем, что она палочная.

У детей средней группы встречаются ссылки на то, что они раньше встречались с предметом и поэтому узнали его в данной ситуации. «Я это видел; мне бабушка говорила про Мишку; у нас в детском саду тоже есть Мишка». Но, наряду с такого рода ответами, дети начинают указывать и на отдельные признаки, по которым они его узнали: «Узнала по ушкам, по ножкам, по хвосту, по шапке». Эти высказывания идут вслед за действием руки, отмечая лишь то, что уже было достигнуто в процессе осязания.

У старших детей основная тенденция заключается в выделении и объединении признаков. То, что слыто в акте осязания, в речи аналитически разложено. И здесь ещё, в основном, осознание идёт вслед за действием, но уже появляются и новые черты. Часто в речи предвосхищается будущее действие. Ребёнок начинает заранее строить те или иные предположения, которые затем им проверяются.

Вот несколько ответов, характерных для детей 7—8 лет.

«Я узнал её потому, что нащупал рога и уши, и длинную морду— всё, как у коровы».

«Вот так палочка идёт и в конце волосики».

«Я пощупал хвост и ножки».

«Потому что кубик ровный и гладкий, а там палочки по сторонам идут, и он ещё не гладкий» (куб и призма).

При ощупывании коровы: «Сейчас, нет... надо отсюда начинать. Что же это такое? Наверное, я не угадаю... Надо ещё с этой стороны попробовать... Сейчас я угадаю... Это — баран».

Нам осталось сказать ещё несколько слов об осознании детьми результата своего осязательного восприятия, т. е. образа предмета. Осознание образа предмета выступило в наших материалах со стороны отношения детей к собственным ошибкам. Этот момент обнаружил, вместе с тем, более общие психологические черты детей.

Напомним, что после окончания основного опыта с узнаванием предметов, ребёнок снимал очки и находил среди предметов те, в узнавании которых он допустил ошибку.

Наиболее интересным здесь оказался факт деформации зрительного восприятия под влиянием прежнего осязательного образа предмета. У старших детей этого явления не наблюдалось. Оно заключалось в том, что дети младшей и средней групп, зрительно воспринимая предмет, например, корову, утверждали, что это лошадь (что соответствовало осязательному образу). Различие между детьми этих двух групп обнаруживалось в отношении к этому явлению.

Младшие дети, сразу назвав корову лошадейю, очень быстро и легко отказываются от этого образа, утверждая, впрочем, что они правильно угадали все предметы. Они настолько не владеют своим восприятием и так легко поддаются внушению, что так же легко и весело соглашаются на любое другое, подсказанное экспериментатором, название, одинаково несоответствующее реальному предмету. В конце концов, всё можно превратить в игру.

Что касается детей 5—6½ лет, то они, наоборот, сначала настойчиво убеждают вас, что видят то же самое, что чувствовали рукой. В виде доказательства, чтобы убедить экспериментатора, ребёнок усаживает куклу на корову, говоря: «Ты же видишь, что красноармеец едет на лошади на войну» или откусывает будто кусочек хлеба (от кубика), говоря: «Я угадала раньше, что это чёрный хлеб».

Но, если в первые секунды зрительного восприятия ребёнок, повидимому, действительно находится под непосредственным влиянием прежнего тактильного образа, то позднее он упорствует в своих ошибках уже по другим основаниям. Ребёнок уже убедился в своей ошибке, но начинает обыгрывать предмет. Откусывая «кусочек хлеба», он лукаво смеётся; он уже знает, что ошибся, но не хочет в этом сознаться. Вероятно, в первую минуту ему трудно отказаться от своего первого непосредственного впечатления от предмета.

Старшие дети сразу замечают свои ошибки—мы не наблюдали здесь колебаний, во всяком случае таких, которые могут поддаваться простому наблюдению. Они очень смущены, иногда даже краснеют, когда выясняется, что прежний образ не соответствует реальному предмету. Внешний вид детей производит такое впечатление, будто они испытывают стыд, обнаружив свои ошибки. «Как же это я не угадал? Совсем она была, как лошадь», — сокрушённо говорит ребёнок о корове.

Сходное отношение к ошибкам мы наблюдали у взрослых. Одна испытуемая приняла барана за собаку. Когда очки были сняты, она сразу обратила внимание на барана. С большим смущением, ощупывая его теперь, говорила: «Как это я спутала—не понимаю», и с досадой добавила: «Ну, как это вместо барана сказать собака? Наверное, я, как дети, ничего не понимаю».

Таким образом, в процессе развития осязания ребёнок научается не только сознательно выделять в предмете те признаки, которые могут помочь ему в адекватном узнавании и восприятии предмета, но он начинает так же критически относиться к ошибкам своего восприятия и сознательно исправлять их.

Выше, давая качественный анализ ошибок, мы уже говорили о том, что тактильное восприятие движений зависит от того, как ребёнок действует с предметом, какие движения он при этом совершает.

Чтобы точнее установить, действительно ли имеются в процессе развития познавательной функции руки соответствующие изменения самого предметного движения, как именно они связаны с различными способами действия с предметами,—мы снова просмотрели наши материалы, анализируя фиксированное в них движение руки ребёнка.

Действительно, эти отношения между движением руки и способом действия с предметом имеют различный характер на разных ступенях развития. Мы уже указывали, описывая поведение детей младшего возраста, что осязание здесь ещё не выступает, как особая задача. Познание предмета происходит косвенным путём внутри более широкого контекста деятельности практической или игровой. Как же выглядит в этой ситуации движение руки?

Ребёнку 2—4 лет ещё трудно самостоятельно организовать игру. Но если эта игра организуется взрослыми, то малыши легко входят в игровую ситуацию. В ней ребёнок воспроизводит, главным образом, различные формы человеческих действий. Ему, обычно, показывают, как нужно «возить, катать, укладывать, кормить». Овладев этими действиями и воспроизводя их в игре, ребёнок совершенствует движения своей руки. (Захватывая предметы очень неуверенным и неуклюжим



движением, ребёнок вовлекает их в свои действия. На этой ступени развития у детей ещё и не выделяются особые ощупывающие движения. Осязание происходит в процессе практического или игрового действия. Эти движения являются уже движениями целенаправленными и осмысленными, но направлены они, главным образом, на практическое употребление предмета, а не на его познание.

Ф. Н. Шемякин [8] выделяет такие способы действия с предметом как хватание, взятие, прикосновение и ощупывание. Связывая хватание с прикосновением, а взятие с ощупыванием, он говорит, что «и взятие и ощупывание требуют более высокой дифференциации пальцев и точности тактильных и кинестетических ощущений. Этим они отличаются от хватания и прикосновения. Они, следовательно, открывают перед рукой большие познавательные возможности».

Всякий раз эти два момента—схватывание и прикосновение, взятие и ощупывание—слиты, как слиты вообще форма движения и способ действия. Однако анализ позволяет разделить то и другое, чтобы проследить эти тонкие, изменяющиеся в процессе развития руки, отношения между формой движения и способом действия, определяющие, в конечном счёте, ступени осязательного восприятия предмета.

Мы говорили уже и о том, что, когда впервые у ребёнка возникает особая задача воспринять предмет путём осязания, он перестаёт с ним действовать. Он сжимает кистью и пальцами предмет, ожидая, что тот раскроет ему таким образом свои свойства. Совершаемое им движение по своему внешнему виду напоминает рефлекторное схватывание у младенца. Но это только внешнее сходство. По своей психологической природе это движение—иное, так как теперь оно направлено на решение новых познавательных задач. Итак, перед ребёнком, стоящим на этой ступени развития, уже встала задача—познать предмет путём осязания. Но решает он эту задачу путём схватывания предмета.

Мы довольно подробно описывали также действие ребёнка с предметом в возрасте 6 $\frac{1}{2}$ —8 лет. Новый тип отношения руки к предмету выступает здесь тоже как познавательный, но отличающийся той важной чертой, что ребёнок здесь активно ищет, выделяет и объединяет признаки предмета, что становится возможным только в полном, развёрнутом акте осязания, где дифференцированное и координированное движение пальцев играет ведущую роль в получении осязательных впечатлений. Здесь уже оформились и задача и способ особого действия—осязания.

В табл. 6 приведены количественные показатели разного типа движений, полученные путём анализа движений в случаях ошибочных определений детьми различных предметов.

Данные выражены в процентном отношении к общему количеству ошибок в группе.

Если мы сопоставим эти типы движения с характером ошибок, то мы убедимся, что между ними существует самая тесная связь.

Так, в группе младших детей ошибки, в основном, связаны с осязанием в процессе употребления предмета; в средней группе ошибки пассивного, непровольного восприятия — с охватывающим движением; в группе старших детей мы имеем ошибки активного ощупывающего движения.

Ниже мы приводим таблицу, показывающую распределение различных способов активного осязания.

Эти данные выражены в процентном отношении к общему числу ответов в каждой группе (табл. 7).

Таблица 6

Распределение ошибок восприятия, связанных с различным характером движений в процессе осязания

Группа детей по возрасту	Общее количество ошибок	Ошибки, возникающие в процессе употребления предмета	Ошибки, возникающие в процессе охватывающих движений	Ошибки, возникающие при ощупывающих движениях
		(в % к общему количеству ошибок)		
Младшая . . . . .	36	67	27	6
Средняя . . . . .	41	17	66	17
Старшая . . . . .	8	—	44	56

Таблица 7

Распределение типов активного осязания у детей различных возрастов

Группа детей по возрасту	Общее количество случаев	Отказ	Осязание в процессе употребления предмета	Охватывающее движение	Ощупывающее движение
Младшая . . . . .	223	9	82	9	—
Средняя . . . . .	228	—	48	44	8
Старшая . . . . .	288	4	29	26	41

В результате анализа экспериментального материала о движениях руки, совершаемых ребёнком при осязании, мы выяснили ступени развития особого действия, направленного на тактильное восприятие предмета. Вначале осязание осуществляется и развивается внутри более широкого контекста практической и игровой деятельности.

Позднее, у детей 5—6 лет мы можем наблюдать, как внутри этого более широкого контекста выделяется особая познавательная задача воспринять или узнать предмет путём осязания. Ребёнок на этом этапе развития не владеет ещё сложной тактикой осязания. Схватив предмет, он сжимает его в руке, доверчиво ожидая, что тот сам поведаёт ему о своих свойствах. Наконец, у старших детей мы наблюдаем не только сознательную направленность на познание предмета, но и формирование особых приёмов активного осязания — развитие ощупывающих движений руки. Так осязание, развивающееся вначале внутри практической и игровой деятельности ребёнка, превращается впоследствии в самостоятельный познавательный процесс.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Котлярова Л. И., Условия формирования образа восприятия. Тезисы научной сессии Харьковского педагогического института, 1940.
2. Леонтьев А. Н. и Запорожец А. В., Восстановления движения, М., 1945.

3. Леонтьев А. Н. и Гиневская Т. О., Гностическая чувствительность пораженной руки. Учёные записки Московского государственного Университета, выпуск 111, Психология, т. II, М., 1947.
  4. Сеченов И. М., Элементы мысли. М., 1943.
  5. Сеченов И. М., Рефлексы головного мозга. М., 1942.
  6. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии. М., 1946.
  7. Членов Л. Г. и Сутковская А., К патологии осязания. Архив Биологических наук, XL, IV, вып. I.
  8. Шемякин Ф. Н., Развитие руки на первом году жизни ребёнка. Учёные записки Института психологии, т. II, М., 1941.
  9. Шифман Л. А., К проблеме осязательного восприятия формы Труты Института мозга им. Бехтерева, т. XIII, 1940.
-