

ISSN 0042-8841

Shk  la Press®

журнальное издательство

Научный журнал

Вопросы
ПСИХОЛОГИИ

3

96

Возрастная и педагогическая психология

5 Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте

Психология и практика

14 Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста

Психологическая консультация

28 Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника

Тематические сообщения

34 Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей

История психологии

43 Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественного текста

Экспериментальные исследования

53 Щербаков Р.Н., Болбока О.Н. Две стороны культуры в представлении учащихся

63 Хиршхорн Г.Л. Кросс-культурное значение коллективно-семейной терапии в условиях меняющейся политической ситуации

Экспериментальные методики и аппаратура

72 Меячинская Н.А. Развитие ребенка от рождения до года (дневник бабушки)

За рубежом

88 Бушов Ю.В., Несмелова Н.Н. Зависимость точности оценки и воспроизведения длительности звуковых сигналов от индивидуальных особенностей человека

Критика и библиография

94 Неверкович С.Д., Самоукина Н.В., Кучумова Е.Н. Методика изучения элементов рефлексивного анализа у юных шахматистов

Научная жизнь

101 Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей

116 Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека

133 Коротко о книгах

138 Ильясов И.И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение

141 Ждав А.Н. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России

144 Юбилей журнала «Вопросы психологии»

147 III Челпановские чтения

148 Психологические ассоциации в России

152 Дневник международных конференций

154 Из редакционной почты

158 Ю.Н. Емельянов

159 Резюме на английском языке

161 Наши авторы

12. *Flavell J.H. et al.* The development of role-taking and communication skills in children. N.Y.: Willy, 1986.
13. *Glucksberg S., Kraus R.M., Higgen S.T.* The development referential communication skills // Horowitz F.D. (ed.) Review of child development research. V. 4. Chicago, 1975.
14. *Hoffman M.L.* Moral internalization // Berkowitz (ed.) Advances in experimental social psychology V. 10. N.Y.: Academic Press, 1977.
15. *Piajet J.* The moral judgement of the child. N.Y.: Free Press, 1965.

Поступила в редакцию 22.IX 1995 г.

СПОСОБЫ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.Е. ВЕРАКСА, О.М. ДЬЯЧЕНКО

Одной из основных проблем, характерных для психологических исследований, проводимых в русле теории Л.С. Выготского, является проблема опосредствования и роли средств в психическом развитии ребенка. Для психологов развития, работающих в данной парадигме, центральным остается вопрос о генезисе опосредствования, ступенях становления детского сознания.

При этом существуют два основных подхода к развитию опосредствования. В рамках первого подхода, более характерного для отечественной психологии, развитие опосредствования рассматривается как становление знаковой функции, а вхождение ребенка в культуру заключается в основном в освоении им способов действия со знаками. Подобный подход разрабатывался в исследованиях А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова, Н.Г. Салминой и других авторов. Если в работах самого Л.С. Выготского рассматривался генезис становления

понятия как основного вида знака, то в более поздних исследованиях были показаны возможности освоения детьми не только понятийных, но и наглядных (таких, как сенсорные эталоны, наглядные модели, символы и др.) средств, что наиболее характерно для детей дошкольного возраста. Таким образом, в центре данного подхода находится проблема генезиса собственно опосредствования.

Во втором подходе делается попытка рассмотреть проблему культурного опосредствования более широко и проанализировать в качестве средства развития саму культурную «рамку», внутри которой находится ребенок (Ж. Карпей, М. Коул, Б. ван Урс и другие). В исследованиях данного направления делается акцент на передаче взрослыми существующих в культуре способов поведения, на роли взаимодействия взрослых и детей в процессе детского развития, т.е. в данном подходе центральным становится вопрос о механизме культурного опосредствования и о регулирую-

щей функции сознания в основном с его содержательной стороны.

Внутри первого подхода особенно широко представлен цикл исследований, направленных на изучение роли знака как средства решения познавательных задач (ряд исследований А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова, Н.Г. Салминой). В этих работах были проанализированы пути освоения детьми различных видов знаковых средств, их место в умственном развитии ребенка, возможности повышения уровня умственного развития за счет освоения детьми действий со знаками. Однако, по Л.С. Выготскому, развитие опосредствования с необходимостью предполагает развитие способов регуляции поведения, развитие произвольности и осознанности.

Исследования же по развитию детской осознанности и произвольности поведения (работы В.В. Давыдова, Е.Е. Кравцовой, Е.О. Смирновой и других) занимают особое, самостоятельное место; при этом проблема единства генезиса опосредствования в связи с генезисом саморегуляции стоит достаточно остро. При рассмотрении этой проблемы возникает вопрос об единстве аффекта и интеллекта, о переживании как основной единице психического развития ребенка.

К решению данной проблемы в процессе анализа психического развития ребенка-дошкольника подходил А.В. Запорожец. С одной стороны, под его руководством был проведен цикл работ по изучению развития форм опосредствования у дошкольника, а с другой стороны, им рассматривалось развитие эмоциональной регуляции поведения ребенка. А.В. Запорожец писал о возникновении особых «синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих

смысл определенных ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка уже на относительно ранних стадиях его развития» [11; 258]. А.В. Запорожец подчеркивал, что если развитие интеллекта, как показал Ж. Пиаже, действительно заключается в развитии объективации, то эмоциональные процессы носят всегда центрированный, субъективный характер, направленный на решение смысловых задач. В процессе решения подобных задач у ребенка складываются особые формы ориентировки — эмоциональное воображение как «своеобразная функциональная система, в которой органически сочетаются как собственно аффективные, так и особые познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смыслоразличения и смыслообразования» [12; 270].

Таким образом, условно можно выделить два класса задач. Это задачи на поиск объективных связей, значения ситуации и задачи на проявление субъективного отношения к ситуации, на поиск ее смысла. В задачах «на значение» наиболее важным является выделение объективных характеристик реальности, в задачах «на смысл» особую значимость приобретает выявление своего отношения к реальности. Естественно, что в едином процессе развития детского сознания эти линии сплетаются в целостную смену структур опосредствования (В.П. Зинченко). Однако каждый класс задач имеет свою преимущественную структуру опосредствования, освоение которой и происходит при

их решении, т.е. пониманию целостного развития опосредствования может способствовать анализ генезиса каждой из опосредствующих систем. Подобный анализ может помочь рассмотреть несколько по-иному и проблему связи развития опосредствования и развития произвольности, саморегуляции у ребенка.

Как правило, анализ возможностей саморегуляции рассматривался путем изучения возможностей ребенка подчинять свое поведение заданному правилу. Однако совершенно очевидно, что в реальной жизни ребенок не только направляет свое поведение в соответствии с заданной нормой, но и сам может конструировать эту норму саморегуляции на основе «эмоционально-гностических комплексов», которые являются особой формой ориентировки в действительности, т.е. в регуляции поведения можно выделить две стороны: конструирование нормы и следование ей в реальном поведении. В данной работе мы ставим акцент именно на возможности создания некоторого правила действия самим ребенком. При этом часть задач прямо являются задачами «на значение» (конструирование по образцу, ориентировка в пространстве и др.), а часть — «на смысл» (изобразительная деятельность, литературно-художественное творчество и т.п.). В реальной же деятельности ребенка эти задачи могут сосуществовать и ребенок может выделять преимущественно одну из них в зависимости от тех подзадач, которые перед ним возникают, и от тех способов ориентировки («эмоционально-гностических»), которыми он владеет.

Более того, если рассматривать развитие ребенка внутри целостной культурной «рамки», то можно в каждой такой рамке обнаружить две данные системы. Можно полагать, что и

любая культурная форма содержит основные способы действия двух подобных структур. Основываясь на уже сделанной попытке с этой точки зрения проанализировать «карнавальную культуру» [9] мы рассмотрим возможные этапы становления способов опосредствования как потенциальных способов регуляции поведения ребенка.

На основе имеющихся многочисленных исследований (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко) можно построить следующую схему развития опосредствования у ребенка.

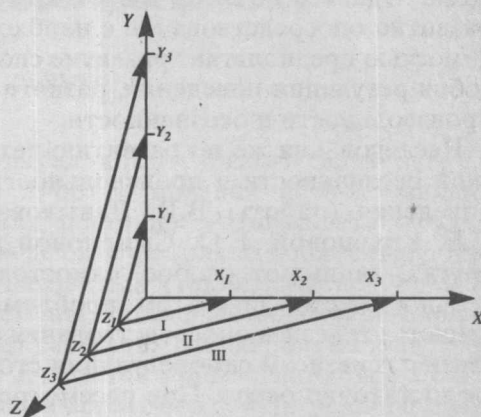


Рис.

Обозначения: X_1 — свойство, X_2 — композиция, X_3 — метафора; Y_1 — эталон, Y_2 — модель, Y_3 — слово; Z_1 — отдельный признак объекта, Z_2 — структура объекта, Z_3 — скрытые свойства объекта.

На рисунке представлены три основных этапа в развитии опосредствования, которые ребенок проходит на протяжении дошкольного детства. На оси Z представлены те характеристики реальности, на которые в основном ориентируется ребенок данного возраста. Это отдельный признак объекта; наглядно выделяемая структура объекта; скрытые (в основном функциональные) свойства объекта. На оси Y представлены те

«знаковые» (т.е. включенные в процесс решения «знаковых» задач) средства, с помощью которых ребенок направляет себя на выявление соответствующих характеристик реальности и осознает свои возможности. Это сенсорные эталоны, репрезентирующие отдельные свойства объекта; наглядные модели, репрезентирующие структуру объекта, и значения слов, фиксирующие скрытые свойства объекта. И наконец, на оси X представлены «символические» средства, с помощью которых ребенок может репрезентировать свое отношение к действительности, строить свое поведение в соответствии с выявленными смыслами. Это могут быть символы-свойства (символом становится отдельный признак объекта, например цвет); символы-композиции (в качестве символа выступает структура объекта, например архитектурное сооружение) и символы-метафоры (в качестве символа выступает фиксированное в слове скрытое свойство объекта).

Условно дошкольный возраст можно разделить на три этапа. Первый этап (I на рисунке) — это младший дошкольный возраст, 3—4 года. На этом этапе одно из основных направлений развития — это развитие восприятия. Ребенок ориентируется прежде всего на отдельные признаки действительности, и средством его ориентировки при решении «знаковых» задач является сенсорный эталон (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер). В качестве символов (как было показано в выполненных под нашим руководством исследованиях Л.А. Коротяевой и В.Н. Торлоповой) на данном этапе выступают отдельные свойства предметов, прежде всего цвет.

На втором этапе (II на рисунке) — 4—5 лет — ребенок начинает выделять наглядные структуры. Основ-

ным средством решения «знаковых» задач становится наглядная модель [24], а «символических» — композиция. Как показывают работы В.В. Брофман, Е.В. Горшковой, В.В. Холмовской, к пяти годам ребенок может переходить к выражению своего отношения к действительности с помощью определенной структуры в своих рисунках, постройках, выразительном движении.

И наконец, на третьем этапе (III на рисунке) — 6—7 лет — дети переходят к выделению скрытых, не наглядных характеристик действительности. Средством решения задач «на значение» становится слово (чаще всего псевдопонятие) в его обобщающей и планирующей функции, а в решении «символических» задач появляется метафора как передача с помощью образа некоторой обобщенной идеи, т.е. осуществляется переход к символу как к «вещи и идее» [19].

Вряд ли возможно представить данные этапы как достаточно жестко разделенные возрастные периоды развития опосредствования. Скорее следует говорить о доминировании того или иного типа средств по отношению к задачам разного типа и уровня сложности, когда впервые появившееся в онтогенезе средство включается в развитие опосредствования на всех последующих этапах.

Таким образом, на каждом этапе развития ребенка в процесс регуляции его поведения включаются как знаковые, так и символические средства. Они разделяются между собой: по функции (решение задач «на значение» и смысловых задач); по способу образования (знак условен и конвенционален, символ — «вещен», это предмет, наделенный особым смыслом); по степени определенности (знак в узком смысле слова определяет класс предметов, символ лишь за-

дает пространство смыслов). При этом граница между символом и знаком остается условной: символы в процессе развития как человеческой культуры, так и отдельного субъекта могут приобретать знаковый характер, а знак может наделяться особым смыслом и становиться символом.

Если мы говорим о способах опосредствования, способах регуляции поведения ребенка и решения им задач разных классов, то наряду с характеристикой самих средств с необходимостью следует дать и характеристику тех видов действий, которые производятся с ними. Анализ видов средств и действий с ними позволил выявить три основные позиции субъекта по отношению к действительности и соответственно три способа регуляции поведения ребенка в любой ситуации. Эти способы были уже достаточно полно описаны в нашей предыдущей статье [9]. Поэтому здесь мы дадим только их краткую характеристику.

Первый способ взаимодействия с реальностью — нормативно-стабилизирующий. Его применение направлено на освоение и использование существующих в культуре норм в широком смысле слова (включая и нормы познания и др.). В основе данного способа лежит в основном применение знаковых средств.

Второй способ — смыслообразующий, направленный на поиск личного смысла и выражение собственной позиции по отношению к ситуации. Этот способ включает в себя прежде всего процессы «эмоционального воображения» (по А.В. Запорожцу) и базируется в основном на использовании символических средств.

Третий способ — преобразующий (диалектический), направленный на преобразование реальности и разре-

шение противоречивой ситуации путем оперирования противоположностями. Этот способ включает в себя действия как со знаковыми, так и с символическими средствами.

Предпочтительное использование способа зависит от конкретного смыслового поля, от самой задачи, которая стоит перед субъектом. При этом очевидно, что возможности саморегуляции определяются полнотой овладения существующими способами опосредствования. Реальное же поведение характеризуется сочетанием указанных способов, которые достаточно полно представлены в любом феномене культуры (как, например, было показано на примере анализа «карнавальной культуры»). Целостный поведенческий акт определяется как успешностью классификации ситуации по необходимому способу регуляции (требует ли она использования нормативного, смыслообразующего или преобразующего способа) и его использованию, так и уровнем освоения каждого из способов ориентировки в ситуации.

Далее мы попытаемся на примере проведенного экспериментального исследования показать возможности использования каждого из указанных способов ориентировки детьми, находящимися на одной из ступеней развития регуляции поведения (дети 5—6 лет).

Нами была выбрана задача на антиципацию ситуации. Феномен антиципации рассматривается практически всеми психологами как одна из основных характеристик человеческого поведения. По А.В. Запорожцу, именно наличие способности к предвосхищению свидетельствует о высоком уровне развития ориентировки в реальности (как ее познавательного, так и эмоционально-личностного компонентов). Можно выделить два

основных подхода к антиципации, по-разному определяющих ее роль в развитии ребенка.

Сторонники первого подхода рассматривают роль предвосхищения в развитии детской личности, например, как прогноз, во многом определяющий жизненный путь ребенка. Взрослые имеют конкретные ожидания, основанные на их прошлом опыте и реальном видении ребенка, которые и определяют во многом их поведение по отношению к ребенку. Таким образом реализуется «пролепс» (М. Коул) как соединение будущего и прошедшего в настоящем. В рамках данного целостного подхода рассматривается не столько механизм антиципации, сколько ее роль. К этому же подходу можно отнести описанное Р. Бернсом влияние родительских антиципаций на тип детского развития («принцы» и «лягушки»), а также хорошо известный механизм «самореализующегося прогноза».

В исследованиях, выполненных в русле этого подхода, антиципация рассматривается как бы снаружи, не в парадигме возможностей, а в парадигме реальной действующей силы, определяющей как поведение самого субъекта — взрослого, так и развитие ребенка. Таким образом, опережающее сознание получает реальность бытия.

Во втором подходе антиципация рассматривается и в когнитивном, и в личностном аспекте как некоторая способность представить вполне конкретное событие до его наступления. Так, в исследованиях А.В. Запорожца антиципация некоторых событий ребенком (на основе сопереживания) становится важным фактором развития смыслообразующих структур личности.

Более детально феномен антиципации был проанализирован в ис-

следованиях, посвященных анализу познавательной деятельности. При этом одни исследователи (Дж. Брунер, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, У. Найссер, О.К. Тихомиров и другие) рассматривают антиципацию достаточно широко, понимая под этим явлением общую способность к построению планов и выдвигению гипотез в процессе решения различных задач, которая и обеспечивает направленность познавательной деятельности. В русле этого направления обычно изучались уровни антиципации, роль подсказок в процессе выдвигения гипотез о решении задачи и пр.

Другие исследователи (А. Валлон, Р. Гельбах, Ф. Кейл, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Редуш) рассматривают антиципацию более узко — как одну из характеристик интеллекта, один из показателей умственного развития ребенка. В их работах обычно показываются возрастные возможности детей решать особые задачи, требующие предвидения разрешения явно незаконченных ситуаций (механическое перемещение объектов, преобразование конструкций, завершение ряда сюжетных картинок и др.). При этом в одних работах параметр изменения объекта в задаче на предвосхищение дается ребенку (Л.В. Крушинский, Л.Ф. Обухова, И.Б. Шиян), в других исследованиях ребенок сам реконструирует его по отдельным состояниям объекта (Н.Н. Поддьяков, Т.В. Христовская, Л.И. Эльконинова). Именно в последней группе исследований были получены данные о роли средств в процессах антиципации у детей дошкольного возраста (Л.И. Эльконинова).

В целом мы видим, что всеми авторами процессы антиципации отмечаются как наиболее показательные характеристики и когнитивной, и личностной сферы. Анализ специфики ан-

тиципации в каждой из данных сфер проводился изолированно, однако можно предположить, что существуют такие ситуации, предвосхищение событий в которых требовало бы целостной, эмоционально-когнитивной активности субъекта.

Нас интересовал вопрос не только о средствах, но и о способах антиципации в соответствии с выделенными нами позициями по отношению к объекту, которые может занимать ребенок. Данные позиции в совокупности с соответствующими средствами и являются фактически способами построения правил регуляции поведения ребенка, так как, используя каждый из них, ребенок по-разному строит свое поведение. Поэтому, с одной стороны, для нас важно было выбрать материал, представляющий собой некоторый целостный культурный феномен, так как именно в этом случае в нем присутствовали бы все выделенные нами способы опосредствования как способы построения правил регуляции поведения ребенка на основе специфики его ориентировки в действительности. С другой стороны, подобный материал должен был бы позволить выявить не только способ решения познавательной задачи (дать однозначный ответ по поводу будущего события), но и возможности выбора способа построения правила, которому подчиняется поведение ребенка. Мы полагали, что одной из ситуаций, соответствующей подобным требованиям, может быть дополнение ребенком незаконченной сказки. Именно при анализе восприятия событий сказки были отчетливо выявлены феномены «эмоционального воображения» (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович), когда ребенок обнаруживает возможности предвосхищения событий на основе переживания,

т.е. целостной эмоционально-гностической ориентировки.

Нами была выбрана индийская народная сказка «Мотхо и Мунго», как показал предварительный опрос, не известная детям 5—6 лет.

МОТХО И МУНГО

Давным-давно в одном селении на севере Индии жили две сестры — Мотхо и Мунго.

Однажды Мотхо сказала Мунго:

— Дорогая сестра, мы давно не видели нашего отца — с той поры, как он перешел жить к старшему брату. Не пойти ли нам навестить его?

— Вот еще, не хватало мне в другое селение тащиться! — сказала Мунго. — Можешь одна пойти, если тебе уж так хочется. А я лучше полежу, отдохну.

Мотхо не стала спорить с сестрой. А на следующий день, на рассвете, собралась в путь. Нужно было торопиться, чтобы дойти к отцу до дневной жары и к вечеру вернуться домой.

Хорошо было идти по дороге в раннюю пору! Солнце еще не взошло, а только чуть золотило восток. Быстро шла Мотхо и весело напевала. Вдруг она услышала, что ее окликает сливовое дерево, стоящее у дороги.

— О Мотхо, помоги мне! — говорило дерево. — Острые колючки больно вонзились в мой ствол. Вынь их, пожалуйста!

— Бедное дерево! — сказала Мотхо и сразу принялась за работу. Одну за другой она быстро вынимала колючки. Но их было очень много. И когда Мотхо совсем очистила от них дерево, солнце уже посылало свои первые горячие лучи на землю.

Еще быстрее пошла Мотхо, чтобы все же успеть дойти к отцу до дневной жары. Но вдруг ее снова кто-то окликнул. Это был костер, который едва-едва тлел у дороги.

— Помоги мне, Мотхо! — сказал костер. — Видишь, меня совсем пеплом засыпало, и я скоро погасну.

— Бедный костер! — пожалела его Мотхо.

Она опустилась на колени и осторожно стала снимать пепел с тлеющих углей. Потом подбросила сухих веток в костер, и он запылал ярким пламенем.

Солнце тем временем поднялось совсем высоко.

Идти становилось все труднее и труднее. От жары и пыли у Мотхо пересохло в горле. Но, увидев ручей, протекавший у дороги, она решила не задерживаться, чтобы не терять времени. А ручей окликнул ее:

— Милая Мотхо, очисти мне русло, а то я высохну!

— Бедный ручей! — сказала Мотхо.

Она присела на берегу ручья и стала выбирать из него листья и камни. Это была нелегкая работа. У Мотхо заболели руки и спина. Но вот прозрачная холодная вода быстро потекла и весело зажурчала. Мотхо попила воды, умылась и снова отправилась в путь.

Наконец она добралась до селения, где жил отец, и вошла в его хижину. Старик был дома один. Сын с женой ушли в поле работать.

Мотхо очень утомилась, но не стала отдыхать, а сразу принялась за работу. Она омыла ноги старому отцу. Прибрала в доме. Испекла просынные лепешки, сварила рис и накормила отца.

Старик был так рад приходу дочки, что не хотел отпускать ее в этот день. Но Мотхо торопилась вернуться домой. Она беспокоилась о сестре, которую никогда не покидала надолго. Тогда старый отец решил наградить Мотхо за ее доброту и трудолюбие. Он подарил ей буйвола, постель, веретено, несколько медных горшков и другие вещи, которые крестьяне всегда дают девушкам в приданое.

Мотхо поблагодарила отца. Погрузила все вещи на буйвола и пошла домой.

Дошла она до ручья и вдруг слышит — журчит, зовет ее ручей:

— Подойди ко мне, Мотхо, нагнись надо мной!

Нагнулась Мотхо над ручьем и видит: лежит, колышется на воде тонкая, красивая ткань, вся блестит, яркими красками переливается.

— Возьми ее, Мотхо, возьми ее! — журчит ручей. — Я соткал ее для тебя из пены, солнечных бликов, цветов и листьев.

Обрадовалась Мотхо такому чудесному подарку, взяла ткань, поблагодарила ручей и пошла дальше.

Ярко горел костер, когда к нему подошла Мотхо. У костра на большом банановом листе лежал только что испеченный пирог. Костер весело затрепал:

— Возьми его, Мотхо, возьми его! Этот пирог я для тебя испек.

Поблагодарила Мотхо и охотно взяла пирог. Ей очень хотелось есть, но она поделила пирог пополам: одну половину оставила сестре, а другую съела сама. Поблагодарив костер, Мотхо быстро пошла дальше. Уже вечерело, надо было торопиться домой.

Но по дороге Мотхо остановило сливовое дерево. Оно склонило к ней свои ветки с тяжелыми плодами и сказала:

— Возьми, Мотхо, слив! Возьми побольше. Я дарю тебе самые зрелые и сочные плоды. Они утолят твою жажду.

Мотхо растянула край своего покрывала. Дерево встряхнуло ветками, и с них посыпались большие, спелые сливы.

Мотхо поблагодарила дерево, съела только несколько слив, чтобы утолить жажду, а остальные сберегла для сестры.

Наконец Мотхо вернулась домой. Она угостила Мунго пирогом и сливами и показала полученные подарки. Но Мунго не только не порадовалась за сестру, а пришла в ярость от зависти. Она всю ночь не спала — все жаловалась на свою судьбу и плакала. А утром, только рассвело, Мунго собралась и пошла к отцу за подарками¹. Когда она проходила мимо сливового дерева, оно и к ней обратилось с просьбой.

— Милая Мунго, очисти меня, пожалуйста, от колючек, они больно вонзились в мой ствол!

— Еще чего не хватало! — ответила Мунго. — Мне некогда с тобой возиться, я спешу.

¹ Отмечено то место, где чтение сказки прерывалось, и детей просили рассказать, что случилось дальше.

И пошла дальше. Когда Мунго подошла к костру, он попросил:

— Милая Мунго, очисти меня от пепла, а то я погасну.

— Мне некогда другим помогать, я спешу, — сказала Мунго и пошла еще быстрее, чтобы поскорее получить подарки у отца.

Но ее остановил ручей и попросил:

— Милая Мунго, очисти мое русло, а то я высохну!

— Как! — рассердилась Мунго. — Я должна задерживаться только для того, чтобы ты мог быстрее течь? Ну нет! Каждый сам о себе заботится.

Так до дневной жары Мунго успела прийти в селение, где жил отец. Зайдя в его хижину, она сказала:

— Приготовь мне двух буйволов и вдвое больше того, что ты подарил Мотхо. А я пока отдохну с дороги.

И Мунго легла спать. Проснувшись, она сразу потребовала подарки. Но старый отец не захотел и разговаривать с такой дочкой и велел ей уходить домой.

Пошла Мунго обратно злая-презлая — не удалось ей получить у отца богатое приданое! «Что ж, — утешала себя Мунго, — зато я сейчас получу красивую ткань».

Подойдя к ручью, она увидела, что на воде колыхается чудесная ткань, еще лучше той, что принесла Мотхо. Обрадовалась Мунго и хотела схватить ее. Но ткань проскользнула у нее между пальцами и уплыла. Рассердилась Мунго, стала бранить ручей. А он только журчал в ответ. Нечего делать, пошла Мунго дальше. Она очень устала и проголодалась. И стала утешать себя тем, что вскоре получит вкусный пирог. Добрела Мунго до костра и видит: лежит на большом банановом листе только что испеченный пирог. Мунго протянула руку, чтобы взять его... но только обожгла пальцы. А пирог схватила ворона и улетела.

— Хоть бы мне слив нарвать! — чуть не плача, вскричала Мунго. — А то у меня и сил не будет, чтобы дойти до дому!

Но когда Мунго, подойдя к дереву, попыталась сорвать хоть одну сливу, то и это ей не удалось. Она только изранила себе лицо и руки об острые колючки.

Так Мунго припелась домой ни с чем, усталая и голодная. А добрая Мотхо уложила ее в постель, накормила и утешила как могла.

В данной сказке отчетливо прослеживаются все три способа опосредствования, о которых мы говорили выше. Прежде всего, как и во всякой сказке (В.Я. Пропп), в ней существуют достаточно четкие правила ее организации. С одной стороны, при своем возвращении положительный герой проходит те же точки пути, что и по дороге из дома. С другой стороны, отрицательный герой повторяет путь положительного героя, но с ним происходят другие события. Таким образом, ребенок, использующий нормативный способ, должен прежде всего четко воспроизводить последовательность эпизодов, встреч героев сказки с различными персонажами.

Далее, наличие смыслообразующего способа должно ориентировать ребенка на эмоциональное предвосхищение особенностей поведения героя и антигероя.

И, наконец, преобразующий способ ведет к видению противоречий, противоположностей поведения на всем пути героя и антигероя. Поведение одного является противоположностью поведения другого.

При этом совершенно очевидно, что успешное выполнение задания — правильное продолжение сказки — требует использования ребенком всех трех способов: нормативно-стабилизирующего, смыслообразующего и преобразующего, что и обеспечивает единую эмоционально-гностическую ориентировку в реальности, построение адекватного задаче поведения рассказчика.

В соответствии с выбранным материалом давалась следующая инструкция. Детям говорилось, что им будут читать сказку, но не всю, а только ее

часть. Им надо внимательно слушать, а затем самим рассказать, что случилось в сказке дальше. Детям читалась сказка до того момента, как в путь отправляется антигерой — Мунго. Затем их просили продолжить сказку. Испытуемыми были 20 детей старшей и 20 детей подготовительной групп детских садов Москвы (экспериментальная часть работы была выполнена под нашим руководством Л. Кучкиной).

На предварительном этапе эксперимента выяснялось, зависит ли успешность дополнения сказки от степени ознакомления детей с аналогичными сказками. Для ответа на этот вопрос 20 детям старшей группы (не участвовавшим в основном эксперименте) до предъявления экспериментального материала читалась сказка А.И. Одоевского «Мороз Иванович», близкая по смыслу и последовательности событий к сказке «Мотхо и Мунго». Оказалось, что ознакомление с аналогичным текстом не сказывается на успешности дополнения сказки (отсутствие корреляций между показателями успешности дополнения сказки у детей, слышавших предварительно аналогичную сказку и не слышавших ее). Таким образом, можно было полагать, что успешность предвосхищения событий сказки зависит от способов антиципации, сложившихся у ребенка.

Ответы детей оценивались количественно. Ребенок получал 1 балл за каждое верное предвосхищение одного из «шагов» будущих событий: встречи Мунго с костром, ручьем, сливовым деревом на пути к отцу и обратно (по 1 баллу) и поведение у отца (помощь и подарки). Максимально каждый ребенок мог получить 8 баллов.

Средний балл для детей старшей группы оказался равным 3,25, а для

детей подготовительной группы — 4,35; при этом все ответы детей было можно разделить на пять качественно отличающихся друг от друга групп.

В первую группу вошли ответы детей, которые не пытались направлять себя на составление недостающей части сказки по способу построения услышанной части. Это дети, полностью не справившиеся с задачей. Они либо отказывались продолжать сказку («Не знаю, что дальше будет»), либо пытались пересказывать ее услышанную часть сначала, либо прямо переносили основной смысл ситуации с Мотхо на ситуацию с Мунго, игнорируя все этапы их пути и разницу в поведении героя и антигероя («Она отцу помогла, и он ей за это медаль дал», «Она у отца все сделала, и он ее домой на автобусе отправил»). Такие ответы дали четверо детей в старшей группе и двое — в подготовительной.

Во вторую группу вошли ответы детей, которые при выполнении задания использовали преимущественно нормативно-стабилизирующий способ. Эти дети точно передавали последовательность эпизодов сказки (все этапы пути Мунго к отцу и обратно), но не могли точно построить в воображении результаты встреч Мунго с ручьем, костром и сливовым деревом, так как ими практически не использовались смыслообразующий и преобразующий (диалектический) способы. Так, например, Даша Д. рассказала, что Мунго не помогла отцу, он ей за это ничего не дал, но в то же время сказала, что Мунго взяла у ручья ткань, у костра пирожок, а у сливового дерева сливы. Аналогичное продолжение сказки составила Ксения Х., добавив, что Мунго у всех все взяла, но никого не поблагодарила (элементы смыслообразующего способа). Данным способом выполнили зада-

ние шестеро детей из старшей группы и четверо — из подготовительной.

В *третью* группу были включены ответы детей, использовавших при выполнении задания в основном смыслообразующий способ. Эти дети могли нарушать при изложении последовательность эпизодов, однако они точно «схватили» смысловую нагрузку каждого персонажа и конструировали в своем представлении поступки анти-героя — Мунго — как отрицательные. При этом в силу слабого включения преобразующей структуры они не всегда вычленяли основную противоположность событий и не могли точно предвидеть возможные события. Так, например, Денис Д. сказал, что ручей дал Мунго плохую ткань, костер дал маленький пирожок, а сливовое дерево — неселую сливу. В эту группу вошли ответы семерых детей из старшей группы и семерых из подготовительной.

В *четвертую* группу были включены ответы детей, которые достаточно полно используют преобразующий способ. Надо отметить, что его применение становится возможным относительно либо нормативной, либо символической структуры: ребенок осваивает некоторую норму или смысл, а затем преобразует их на противоположный (в контексте предложенной задачи или в собственном творчестве). В этом случае перед детьми возникала необходимость преобразования смыслового пространства — смены событий с героем на противоположные с антигероем. Дети, использовавшие данный способ, достаточно четко выделяли противоположность поступков героя и антигероя, но при этом не всегда точно передавали последовательность эпизодов сказки и нюансы поведения персонажей в этих эпизодах. Так, Миша Л. сказал лишь, что Мунго никому

не помогла, а ей никто ничего не испек. Данный тип выполнения задания обнаружили двое детей из старшей группы и четверо — из подготовительной.

И наконец, *пятая*, «синтетическая» группа состояла из ответов детей, которые применяли все три способа опосредствования своего поведения на протяжении всего рассказывания незавершенной сказки. Эти дети практически точно смогли предвидеть события сказки и рассказать о них. Именно в данном случае дети обнаружили целостный «эмоционально-гностический» тип ориентировки и основанный на нем целостный способ построения правила регуляции собственной деятельности. В эту группу вошли ответы одного ребенка из старшей и троих детей из подготовительной группы.

Надо отметить, что каждый из описанных способов решения задачи достаточно устойчиво проявлялся у отдельных детей, являясь, по сути, способом построения правила понимания (в данном случае воображаемой ситуации). Однако, как мы уже говорили, любая культурная форма содержит в себе основные способы реального поведения, способы его регуляции.

Таким образом, мы видим, что оказалось возможным выявить разные способы построения правила регуляции ребенком собственного поведения при решении задачи на антиципацию событий сказки, в данном случае — поведения рассказчика. Для подтверждения предположения о центральном месте форм опосредствования в функционировании каждого из описанных способов было проведено дополнительное обследование участвовавших в эксперименте детей по методикам, прямо направленным

на определение уровня развития различных действий опосредствования.

Для выявления уровня освоения нормативно-стабилизирующего способа детям была предложена стандартизованная диагностическая методика «Схематизация» [8]. Это задание было выбрано нами, так как, по данным ряда исследований [24], именно действия схематизации характеризуют уровень освоения знаковых средств у детей старшего дошкольного возраста. Результаты данной методики оценивались по стандартной шкале.

Уровень освоения смыслообразующего способа выявлялся на материале методики «Пиктограмма», где детям давалось задание нарисовать картинки к словам, предполагающим смысловую нагрузку (такие слова, как «хитрость», «жадность», «сила», «доброта» и др.). Всего детям предъявлялось восемь слов. Каждый ребенок получал за выполнение определенное количество баллов, равное количеству адекватных слов-стимулов изображений (адекватность оценивалась методом компетентных судей).

Уровень развития преобразующего способа выявлялся с помощью специально разработанной методики, где детям предъявлялись для разрешения противоречивые ситуации. Результаты оценивались количественно, максимальный балл был равен 16 (по количеству правильных ответов).

Полученные результаты показали, что выявленные нами способы выполнения заданий на предвосхищение событий сказки соотносимы с результатами выполнения детьми заданий методик, прямо направленных на определение уровня освоения детьми отдельных видов опосредствования решения различных задач. Так, максимальный балл по методике «Схема-

тизация» получили дети, выполняющие задание нормативно-стабилизирующим способом; по методике «Символизация» — те, которые использовали «смыслообразующий» способ; а по методике «Противоречивые ситуации» — дети, которые использовали преобразующе-диалектический способ.

В целом проведенное исследование показало, что задачи на предвосхищение могут раскрыть основные способы ориентировки ребенка в ситуации, которые являются, по сути, способами построения правил регуляции его поведения. Используемые ими способы выявления принципов организации реальности при решении подобных задач определенным образом обуславливают стратегию поведения (в данном случае — это выполнение воображаемых действий персонажей сказки в антиципируемой действительности, т.е. поведение рассказчика).

Доминирование одного из способов не позволяет адекватно конструировать схему будущего в реальной действительности (а не в задачах определенного класса), так как такая схема начинает строиться только на полюсе «значения» (когнитивный, в данном случае формальный, компонент) или только на полюсе «смысла» (компонент отношения, в данном случае узко эмоциональный). Успешность предвосхищения событий реальности (как это было прослежено на экспериментальной модели — сказке) возможна при использовании всех трех основных способов взаимодействия с реальностью, которые и обеспечивают единую эмоционально-когнитивную регуляцию поведения ребенка, сплаывая в переживании событий действительности его аффективно-интеллектуальный опыт.

ВЫВОДЫ

1. Самостоятельная регуляция поведения ребенка имеет две основных составляющих. Это конструирование правила поведения на основе анализа действительности и удержание этого правила.

2. Самостоятельное конструирование правила зависит от способа ориентировки ребенка в окружающем.

3. Можно выделить три основных способа ориентировки в зависимости от характера средств, используемых ребенком, и действий с ними. Это такие способы, как нормативно-стабилизирующий, смыслообразующий и преобразующе-диалектический.

4. Данные способы достаточно четко проявляются в задачах на предвосхищение событий, требующих от ребенка самостоятельного установления закономерностей протекания этих событий, и прежде всего в культурных феноменах (карнавал, сказка), которые наиболее полно моделируют основные структуры ориентировки субъекта в реальности.

5. Наиболее высокую успешность конструирования правил регуляции поведения у ребенка обеспечивает наличие целостной «эмоционально-гностической» ориентировки (А.В. Запорожец), включающей в себя все три способа ориентировки и интегрирующей интеллектуальный и эмоциональный опыт ребенка.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
2. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
4. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967.
5. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М.: Просвещение, 1969.
6. Горшкова Е.В. Учимся танцевать. Путь к творчеству. М.: НПО «Психотехника», 1993.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
8. Диагностика умственного развития детей дошкольного возраста / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М.: Просвещение, 1968.
9. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника // *Вопр. психол.* 1994. № 2. С. 77—87.
10. Запорожец А.В. Развитие восприятия // *Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка.* М.: Педагогика, 1986.
11. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // *Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка.* М.: Педагогика, 1986.
12. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // *Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка.* М.: Педагогика, 1986.
13. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // *Вопр. психол.* 1991. № 2. С. 15—36.
14. Карней Ж., ван Урс Б. Дидактические модели и проблема развивающей дискуссии // *Вопр. психол.* 1993. № 4. С. 20—26.
15. Коул М. Культурные механизмы развития // *Вопр. психол.* 1995. № 3. С. 5—20.
16. Кравцова Е.Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими: Автореф. канд. дис. М., 1981.
17. Крушинский Л.В. и др. Решение экстраполяционной задачи детьми в возрасте от 1,5 до 7,5 лет // *Докл. АН СССР.* 1977. Т. 236. № 6.
18. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980.
19. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976.
20. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981.
21. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
22. Подъяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.
23. Пропп В.Я. Морфология сказки. М.: Наука, 1969.
24. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1986.
25. Регуш Л.А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию // *Психол. журн.* 1981. Т. 2. № 5. С. 106—115.
26. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
27. Смирнова Е.О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве: Докт. дис. М., 1992.

28. Тихомиров О.К. Информационная и психологическая теория мышления // Вопр. психол. 1974. № 1. С. 40—48.
29. Шиян И.Б. Предвосхищающий образ как средство диалектического мышления у дошкольников: Канд. дис. М., 1995.
30. Эльконина Л.И. Особенности предвидения изменения предметов и явлений у дошкольников: Канд. дис. М., 1987.
31. Gehlbach R. D. Play, Piaget and creativity: The promise of design // J. Creative Behav. 1991. V. 25. N 2.
32. Keil F. The development of the young child's ability to anticipate the outcomes of simple causal events // Child Devel. 1979. V. 50. N 2.
33. Piaget J., Inhelder B. Mental imagery in the child. London, 1971.

Поступила в редакцию 24.XI 1995 г.

МОСКОВСКИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ — ИЗДАНИЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛОВ

В 1996 г. журнал выходит ограниченным тиражом. Единственно гарантированная возможность получить журнал во втором полугодии — подписка через редакцию.

Стоимость подписки на второе полугодие:

— без учета почтовых расходов (что предполагает получение журнала в редакции):

для частных лиц — 36000 руб., для организаций — 50000 руб.;

— при получении журнала по почте:

для частных лиц — 56000 руб., для организаций — 70000 руб.

Цены действительны до 30 июня 1996 г.

Как приобрести журнал?

— *в редакции* — по адресу: Москва, ул. Большая Никитская, д. 16, комн. 305;

— *по почте*; для этого необходимо либо выслать почтовый перевод по адресу: 103009 Москва, К-9, до востребования, Локтаеву Михаилу Юрьевичу (в графе «для письма» укажите «МПЖ, № 3 и № 4 за 1996 г.»), либо перечислить деньги *через банк*:

для Москвы и Московской области — КБ «МОСТ-БАНК», Москва, р/с 010700804, код участн. 8С, МФО 997168;

для России и СНГ — КБ «МОСТ-БАНК», р/с 010700804 ГРКЦ ГУ ЦБ России, к/с 705161700 МФО 201791, уч. 83. МФО 44583705, инн. 7703025900. Получатель — Международный образовательный и психологический колледж (без сокращений), с пометкой «МПЖ».

Справки по телефону: (095) 229 07 16