

1. ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. Л. НОВОСЕЛОВА

Становление мышления в раннем детстве

Мышление ребенка начинает развиваться уже на первом году жизни. В настоящее время почти общепризнано, что мышление развивается на ранних этапах в процессе овладения предметной деятельностью и речью. Одни исследователи (преимущественно за рубежом) являются сторонниками саморазвития мышления, другие считают, что в формировании детского мышления решающую роль играют различные формирующие воспитательные воздействия.

Настоящее исследование исходило из утвердившегося в советской психологии представления о присвоении ребенком исторически сложившихся форм человеческой деятельности (А. Н. Леонтьев). Одной из таких форм человеческой деятельности является мышление. Младенец не владеет речью, а только начинает ее осваивать, поэтому ему недоступны речевые, понятийные формы мышления. Перед исследователем мышления на ранних этапах стоит многоплановая задача: нужно не только изучить свойства детского мышления в раннем возрасте, но и добиться уже на этом возрастном этапе более высокого уровня его функционирования, обеспечить переход детского мышления на новый уровень, создав необходимые предпосылки такого перехода.

Как известно, главнейшим признаком интеллектуальной деятельности является ее двухфазность (А. Н. Леонтьев). Причем фаза приготовления, предшествующая фазе осуществления, отражает опосредствованность решения опытом пре-

дыдущей деятельности. Следовательно, качественный уровень интеллекта определяется содержанием опыта деятельности, опосредствующего решение. Это положение приобретает кардинальное значение при определении путей формирующего эксперимента в исследовании детского мышления. От того, что собой представляют задачи, поставленные взрослыми перед ребенком, зависит теоретическая и практическая отдача эксперимента. Одни методики позволяют выяснить отдельные стороны процесса мышления, другие дают возможность подойти к пониманию общих закономерностей развития этого процесса. Для того, чтобы изучить общее направление развития мышления в раннем возрасте, нужно исследовать его функционирование в ходе овладения деятельностью, симптоматичными в генетическом и общественно-историческом отношении. Такими деятельностью являются предметно-орудийная деятельность и речь. При этом следует иметь в виду, что первоначально мышление развертывается исключительно в сфере предметной деятельности. Предполагалось ранее, что овладение речью в раннем возрасте—генеалогически независимый по отношению к развитию предметной деятельности процесс, но фактически в силу предметной (в плане обозначения предмета и действия с ним) отнесенности слова этот процесс вплетается в предметную деятельность, и слово становится средством качественного преобразования детского мышления. В связи с этим исследование становления мышления в раннем детстве должно стать изучением диалектики развития решения практических проблем (задач) предметного содержания в условиях вербализации предмета и действия.

Переход от чисто предметного мышления к речевому совершается в результате постепенных преобразований, приводящих в конечном итоге к понятийному, качественно новому мышлению. Понятие — это носитель исторически сложившегося общественного человеческого опыта.

Образованию подлинных понятий, по Л. С. Выготскому, предшествует образование комплексов (псевдопонятий), а еще раньше — образование синкретов (обобщений по внешнему признаку). Во всех этих случаях носителем обобщенного опыта является слово. Закономерен вопрос: в какой же форме обобщается опыт деятельности там, где слово в лучшем случае выступает в роли рядоположного предметного признака, т. е. на уровне предметного мышления? В поисках ответа обратимся к рассмотрению процесса практического решения предметной задачи. Достижение цели осуществляется ребенком в процессе ситуационно детерминированной деятельности,

развивающейся в единстве с процессуально-динамичным восприятием поля деятельности. Экспериментальное поле выступает перед ребенком не в качестве некоторой стабильной предметной структуры, а наоборот, оно непрерывно меняется в результате действий самого ребенка. Эти изменения ребенок замечает и в соответствии с ним меняет содержание своих действий. Так, от случайного смещения палкой игрушки ребенок переходит к направленному целевому воздействию палкой на игрушку вплоть до окончательного придвигания ее в пределы досягаемости. В ходе решения практической задачи и при повторных ее предъявлениях ребенок овладевает нужным способом действия в данной или аналогичной ситуации. Образование нужного способа действия осуществляется за счет поступательной актуализации ребенком опыта, текущей деятельности. Воспроизводятся и закрепляются действия, наиболее эффективные в ситуации достижения цели, иными словами, ребенок приобретает специфический индивидуальный опыт.

Содержание опыта ребенка может быть отражено исключительно или преимущественно (в зависимости от возраста или условий воспитания) в форме функциональных (навыковых), функционально-вещных (навыки, жестко связанные с употреблением предметов, например, орудий) и функционально-знаковых образований (предмет — знак, действие — знак). Все эти формы закрепления прошлого опыта ребенка можно с известной долей условности, имея в виду различия в индивидуальном развитии детей, отнести к определенным возрастным периодам (см. таблицу 1).

Таблица 1

Возраст	Преобладающая форма закрепления прошлого опыта	Развивающая форма закрепления прошлого опыта
6 мес.— 1 г. 6 мес.	Функциональные образования	Функционально-вещные образования
1 г. 6 мес.— 2 г.	Функционально-вещные образования	Функционально-знаковые образования
с 2 лет и старше	Функционально-знаковые образования	Дальнейшее развитие функционально-знаковой системы

Исходя из приведенной таблицы, можно констатировать, что для второго года жизни наиболее характерным является закрепление опыта в форме функционально-вещных образова-

ний, развивающееся преимущественно в процессе овладения ребенком операциями, осуществляемыми посредством предмета-орудия. Опыт использования посредствующего предмета — это явление нового качества по сравнению с опытом непосредственных реакций ручного типа и так называемых обходных путей, закрепленных в форме функциональных образований. На этом новом этапе развития деятельности опыт, закрепленный в функционально-вещном образовании, представлен единством способа действия и орудия как вещи, отражающей функциональный опыт ее использования.

При относительно развитых орудийных способах деятельности можно отметить две стороны в процессе опосредствования решения практической задачи. Наличная деятельность не только опосредствована прошлым опытом, но и сам опыт имеет уже опосредствованный характер: как таковой он закреплен в вещи-орудии, которая приобретает как бы смысл знака предшествующей деятельности.

Такое выделение знакового значения вещи-орудия есть переходный этап к знаку-слову. Слово, отнесенное к орудию, как бы выражает предметно-функциональное значение вещи. Слово, до этого времени выступавшее для ребенка в качестве признака, слитого с предметом, и использовавшееся в качестве такового при назывании предмета, предмета-орудия, начинает насыщаться обобщением опыта деятельности, становится носителем этого опыта.

Прежний опыт, закрепленный в любой форме, играет решающую роль в протекании мыслительного процесса, в реализации решения практической задачи. В зависимости от уровня развития детской деятельности (предметной и речевой) меняется содержание опыта и форма его закрепления. Приобретение индивидуального опыта ребенком осуществляется в ходе его самостоятельной, а также имитационной деятельности. Подражая действиям взрослого (на занятиях, в игре, в быту), ребенок как бы трансплантирует уже готовый обобщенный опыт, который во взаимодействии с его личным опытом и ложится в основу обобщенных образований, влияющих на протекание детской практической деятельности.

В результате обобщения данных, полученных в опытах с детьми и высшими антропоидами, мы пришли к следующему общему определению мыслительной (интеллектуальной) деятельности: интеллект—это преобразующая и качественно преобразующаяся деятельность, которая развивается в единстве со способностью к процессуально-динамичному восприятию объекта (поля) деятельности и основана на использовании

субъектом индивидуального (самостоятельного или имитационного) и общественного (у человека) опыта, отраженного в соответствии с содержанием деятельности, исключительно или преимущественно, в виде функциональных, функционально-вещных или функционально-знаковых образований.

В развитии мышления у ребёнка раннего возраста от конца первого года до начала третьего года жизни происходит процесс поразительно быстрого преобразования форм обобщения приобретенного им опыта. Перечислим эти формы обобщения в порядке их генетического возникновения: функциональные образования, функционально-вещные образования, функционально-знаковые образования (с действием, предметом и, наконец, словом, выступающим в качестве знаков, т. е. носителей обобщения определенного содержания). Соответственно меняется и содержание процесса практического мышления: ребенок переходит от решения путем ряда практических функциональных проб к решению как освоению специфического способа действия, затем к решению как поиску условий осуществления уже сложившегося способа действия, и, наконец, решения как поиска опосредствованного достижения цели вне зависимости от частных вариаций условий.

Таким образом, психологическое исследование должно обратиться от глобальных характеристик наглядно-действенного, практического, сенсо-моторного интеллекта к дифференцированному изучению этапов преобразования мышления детей раннего возраста в зависимости от содержания развивающихся детских деятельностей. В связи с этой задачей особенное значение приобретает систематизация воспитательных средств и методов, направленных на формирование мышления детей раннего возраста. Педагог должен формировать те мыслительные процессы, которые являются генетически своевременными и продуктивными в отношении развития дальнейших уровней мышления.

Нами была предпринята попытка создания системы занятий с детьми раннего возраста, нацеленной на формирование генетически ранних систем обобщения мышления, сенсорных и моторных процессов (см. табл. 2).

СИСТЕМА ИГР-ЗАНЯТИЙ СО ВСПОМОГАТЕЛЬНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ-ОРУДИЯМИ

Возраст	Занятия	Содержание практических задач	Мыслительные процессы	Сенсорные процессы	Особенности действий
1	2	3	4	5	6
1 г. — 1 г. 6 мес.	Подготовительные игры-занятия со вспомогательн. предметами	1. Переместить тележку, удерживая шар за тележку. 2. Переместить каталку с помощью ручкоятки.	Обнаружение и использование готовых предметных связей.	Восприятие сопереживания предметов. Чувственное подкрепление реальности приближения предмета-цели.	Удержание тележки и движение руки к себе.
1 г. 6 мес. —2 года	Игры-занятия с простейшими и специализированными предметами-орудиями	3. Придвинуть игрушку палкой. 4. Вытолкнуть игрушку палкой из трубки.	Установление резульгативной динамической связи (с учетом формы и расположения предмета-цели).	Восприятие предметов в динамике их сопереживания. Различение формы пространственного положения предметов, развития глазомера.	Координированные различные по функции движения обеих рук.
		5. Катать тележку с помощью палки с кольцом. 6. Выловить рыбок сачком из бассейна. 7. Выудить черпачком шарики из банки с водой.	Установление резульгативной динамической связи с учетом взаимности соответствия способностей рабочего конца орудия и особенностей положения предмета-цели.	Восприятие предметов в динамике их разнонаправленного перемещения. Сопоставление форм. Развитие глазомера.	Координированные многооперационные движения.

1	2	3	4	5	6
2 г.— 2 г. 6 мес.	Игры-занятия с предметами-орудиями, имитирующими орудия труда.	8. Копать, насыпать и утрамбовывать песок лопаткой или совком.	Установление продуктивной динамической связи между несколькими предметами (с выделением предмета „обработки“).	Восприятие предметов в динамике результативных изменений в предмете «обработки». Обнаружение изменений типа «наполнения» и «опустошения».	Различные по моторному составу, координированные и последовательные движения обеих рук.
		9. Забить молоточком колышки и втулочки.	Установление продуктивной динамической связи между несколькими предметами для объединения их в целое посредством орудия.	Восприятие предметов в динамике результативных сопеременений, возмоздействий и изменений. Выделение части и целого. Соотнесение форм.	Соподчинение движений рук с выделением „рабочей“ и „вспомогательной“ функций.
	10. Завинтить винты вручную и отверткой.		Установление продуктивной динамической связи между предметами для объединения их и „изготовления“ определенной вещи.	Восприятие изменений результативного характера. Соотнесение форм, различение частей. Выделение специфического в предмете.	Соподчиненные координированные движения рук. Дальнейшее развитие разделения функций обеих рук.