

ЦЕНТР «ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО» ИМ.А.В.ЗАПОРОЖЦА

На правах рукописи

НОВОСЕЛОВА Светлана Леонидовна

ГЕНЕТИЧЕСКИ РАННИЕ ФОРМЫ МЫШЛЕНИЯ

19.00.13 – психология развития, акмеология

Д и с с е р т а ц и я
в виде научного доклада на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Москва – 2002 г.

ЦЕНТР «ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО» ИМ.А.В.ЗАПОРОЖЦА

На правах рукописи

НОВОСЕЛОВА Светлана Леонидовна

ГЕНЕТИЧЕСКИ РАННИЕ ФОРМЫ МЫШЛЕНИЯ

19.00.13 – психология развития, акмеология

Д и с с е р т а ц и я
в виде научного доклада на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Зам.директора по научной работе
Центра «Дошкольное детство»
им.А.В.Запорожца, к.пед.наук

Т.И.Алиева

Председатель диссертационного
совета Д 212.154.12, д.психол.наук,
профессор

В.С.Мухина

Дата и время защиты « ____ » _____ 2002 г. в _____ часов.

Ученый секретарь диссертационного
совета Д 212.154.12, к.психол.наук, доцент

Т.Н.Счастливая

Москва – 2002 г.

Официальные оппоненты:

академик РАО, доктор психологических наук, профессор Зинченко В.П.

доктор психологических наук, профессор Подольский А.И.

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук Бондырева С.К.

Ведущая организация: Психологический институт РАО.

Защита состоится « ____ » _____ 2002 г. в _____ часов на заседании диссертационного совета Д 212.154.12 в Московском педагогическом государственном университете по адресу: 103051, Москва, М.Сухаревский пер., д. 6.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МПГУ по адресу:

119435, Москва, ул. М.Пироговская, д. 1.

Диссертация в виде научного доклада разослана

« ____ » _____ 2002 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета

Счастливая Т.Н.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основным научным интересом автора доклада является интеллект и его развитие. С этим связана и постановка проблемы исследования генетически ранних форм мышления у приматов, включая филогенетических предшественников человека – обезьян; у становящегося человека, вступающего на путь своей истории и культуры, и, наконец, в онтогенезе современного человека – ребенка раннего и дошкольного возраста в процессе развития его деятельности.

Развитие мышления неразрывно связано с развитием деятельности, которая в эволюции приматов имеет тенденцию нарастания качества интеллектуальности, а в антропогенезе – разумности.

Обозначенная проблема относится не только к научной области психологии развития, но имеет также методологический и шире – мировоззренческий аспект. Дарвинизм, утверждавший идею родства человека с его обезьяноподобными предками, подвергался гонению со стороны реакционной части общества не только в XIX, но и в XX веке. Психология, та ее часть, которую мы сейчас называем психологией развития, постоянно продвигалась в своих исследованиях между Сциллой и Харибдой биологизаторского и социологизаторского подходов к человеку, его предысторическому и историческому генезу, а также онтогенезу.

Генетический метод Л.С.Выготского, идеи культурно-исторического подхода и деятельностная парадигма в психологии позволяют современным исследователям преодолеть метафизичность противопоставления биологического и социального в природе человека, подойти к пониманию диалектики генеза психики человека, его мышления и деятельности.

Недостаточная разработанность проблемы и одновременно ее научная актуальность определили направленность данного исследования на сравнительное изучение особенностей формирования мышления в филогенезе приматов, антропогенезе и на ранних этапах человеческого онтогенеза, побудив автора настоящего доклада к изучению развития процессов мышления в деятельности низших и высших обезьян, а также детей раннего и дошкольного возрастов.

Проблема является актуальной не только для психологии развития и собственно эволюционной психологии, но и в связи с ее значением для дальнейшего углубления естественно-научных знаний, лежащих в основу теории познания, теории происхождения и предыстории развития собственно человеческого сознания, специфически человеческих умственных способностей.

Со времени выхода в свет последних монографий Н.Н.Ладыгиной-Котс (1959-65) и книги А.Н.Леонтьева «Проблемы развития психики» (первое издание – 1959 г) в нашем отечественном психологическом научном пространстве мало появлялось фундаментальных психологических теоретико-экспериментальных работ, посвященных предыстории и раннему онтогенезу человеческого мышления. В настоящее время научный интерес к этим направлениям психологии развития и общей психологии возрос.

Можно констатировать, что актуальность исследования развития интеллекта в филогенезе не исчерпала себя к началу XXI века в контексте проблем эволюции психического отражения несмотря на богатство теоретических и экспериментальных исследований в этой области психологии, как в отечественной, так и мировой науке (В.Келер, Н.Н.Ладыгина-Котс, Р.Йеркс, И.П.Павлов, Э.Г.Вацуро, Л.А.Фирсов, В.И.Счастный, Н.Ю.Войтонис, Г.З.Рогинский, Л.В.Крушинский, Г.Ф.Хрустов, З.А.Зорина и мн.др.).

Открытыми остаются до последнего времени вопросы развития интеллектуальной основы деятельности приматов; по-прежнему психологией не изучены и не реконструированы пути и механизмы становления человеческой разумности в ходе антропогенеза; не разрешена до сих пор проблема генетических корней мышления и речи, поставленная Л.С.Выготским. Недостаточно изучены ранние формы и этапы развития мышления и в онтогенезе человека.

Проблема генетически ранних форм мышления, неизбежно связанная с вопросами его предыстории, развития и формирования на ранних этапах онтогенеза ребенка, до определенного времени чрезвычайно мало изучалась психологами. Это состояние науки особенно остро дало себя почувствовать не только в теории психологии развития и общей психологии, но и в практике умственного воспитания детей раннего возраста.

Со времени постановки проблемы психического развития ребенка в процессе присвоения им общественного опыта (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.) до сих пор оставались недостаточно исследованными особенности развития мышления ребенка в ранние возрастные периоды его развития, а также возможности развития мышления в общении, предметной деятельности, игре; в процессе формирования этих видов деятельности. Мало изученным, несмотря на наличие фундаментальных теоретических и экспериментальных работ (Р.Я.Абрамович-Лехтман, А.А.Люблинская, М.М.Кольцова, П.Я.Гальперин, А.Р.Лурия, М.И.Лисина, Н.Н.Поддьяков, Я.А.Пономарев, Н.Г.Салмина, Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко, Л.Ф.Обухова, А.И.Подольский, В.С.Мухина, А.А.Леонтьев, Ф.А.Сохин, С.Д.Смирнов, Н.Е.Веракса и ряд других ученых), оставался и вопрос о довербальных обобщениях, их природе и роли по отношению к генезису обобщения в слове.

Названные аспекты проблемы изучения ранних этапов развития мышления являются актуальными не только для отечественной психологии развития, но и для мировой психологической науки. Свидетельством тому являются работы Ж.Пиаже, исследования К.Бюллера, А.Валлона, Дж.Брунера, И.Ивича, Д.Премака, И.Лангера, Г.Харлоу, Дж.Сеттон-Смита и других психологов, выдвигавших свои концепции познавательного развития животных и человека.

Актуальность темы определяется также насущными потребностями теории и практики развивающего обучения, амплификации познавательного развития и воспитания детей разных возрастных групп (А.В.Запорожец, Н.Н.Поддьяков, В.В.Давыдов, Ю.К.Бабанский, А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарев, Н.И.Чуприкова, В.Д.Шадриков, Н.Н.Палагина, Е.О.Смирнова, О.М.Дьяченко, Л.А.Парамонова и др.). Важный момент отношений восприятия и мышления в процессе психического развития (А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, Н.Н.Поддьяков, Л.А.Венгер и др.) требует продолжения исследований. Исследуются процессы воображения (Н.Н.Палагина, О.М.Дьяченко), тесно связанные с мышлением. Наконец, важна и проблема создания новых методов изучения развития мышления ребенка, часто упирающаяся в выбор сенсуалистической или деятельностной парадигмы в методологии исследования. Вопрос о внутренних и внешних детерминантах развития деятельности (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.В.Брушлинский), вопросы структуры деятельности (А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Б.Н.Ломов, В.Д.Шадриков и др.), проблема связи раннего и позднейшего возрастного генеза деятельности (А.В.Запорожец, М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин, Б.Г.Ананьев, В.С.Мухина, В.В.Рубцов, А.Г.Асмолов, Д.И.Фельдштейн, А.А.Бодалев и др.) – все эти важнейшие источники психологической проблематики генезиса деятельности и мышления, их значение для психологической теории развития личности ребенка явно указывают на актуальность, исследования генетически ранних форм мышления в деятельности ребенка и филогенетических предшественников человека. Актуальность здесь порождается также и отсутствием до последнего времени специальной психологической дисциплины, которая изучала бы психику в ее развитии. Ныне это – психология развития.

Остается открытым и вопрос о своеобразии и базовой ценности различных, в том числе ранних, форм мышления, осуществляющихся в специфически детских видах деятельности, на непреходящее значение которых для всего последующего развития психики человека указывал А.В.Запорожец.

Ранний возраст является начальным и ответственным периодом умственного воспитания ребенка, формирования у него соответствующих уровней мышления, необходимых для дальнейшего жизненного пути, в том числе в процессе подготовки к школе и школьному обучению. Именно поэтому исследование закономерностей и возможностей развития мышления, содержания его генетически ранних форм на ранних этапах человеческого

онтогенеза и поиск путей амплификации интеллектуальной основы развития личности ребенка в процессе его деятельности является актуальными для современной теории и практики психологии развития.

Методологически исследование опирается на философские представления о диалектике развития; естественно-научные материалистические положения, восходящие к дарвинизму; теорию психологии деятельности; концепцию А.Н.Леонтьева о стадильности психического отражения; современную теорию антропогенеза и принцип историзма в психологии; идеи А.В.Запорожца об амплификации детского развития.

Цель исследования состоит в изучении психологических особенностей и закономерностей взаиморазвития деятельности и ее интеллектуального обеспечения в филогенезе приматов и раннем онтогенезе человеческого ребенка.

Задачи исследования:

- исследовать мышление приматов (высших и низших обезьян) в условиях приобретения ими опыта предметной опосредствованности их деятельности;
- изучить особенности и условия развития генетически ранних форм мышления на ранних этапах онтогенеза человека;
- разработать экспериментально-теоретическое обоснование системы умственного воспитания детей раннего возраста, направленной на формирование у них первоначальной культуры мышления и ее реализацию в деятельности.

Предмет исследования: деятельность, реализуемая на интеллектуальном уровне и интеллект, развивающийся в деятельности в процессе ее становления.

Объект исследования: деятельность детей раннего и дошкольного возрастов, а также высших и низших обезьян в процессе решения практических задач, требующих использования предмета как средства достижения цели.

Гипотеза исследования: Исходным пунктом исследования послужило предположение о том, что во всяком решении задачи уровень протекания мыслительных процессов зависит от качества обобщенного опыта деятельности, которым оперирует субъект, опосредствуя им свои практические действия. Если это так, то, следовательно, моделируя в длительном эксперименте процесс приобретения и обобщения опыта той или иной деятельности, мы получаем возможность изучить закономерный ход развития мышления путем его формирования у подопытных обезьян и у детей на базе освоения способов действия, адекватных соответствующему качеству их деятельности, т.е. осуществляемой с помощью средства или без него.

- Предполагалось также, что опыт деятельности обобщается в способах и средствах, что существенно обогащает психологическое содержание генетических ранних форм мышления и обуславливает их развитие.

- Первоначальная культура мышления на ранних этапах онтогенеза человека будет сформирована, если осуществить такую организацию опыта деятельности ребенка, которая обеспечит ему своевременное присвоение и применение общественно выработанных способов и средств достижения целей своей деятельности.

- Процесс присвоения ребенком родового человеческого типа мышления может быть направляем наиболее эффективно, если в образовательной работе будут учтены и реализованы духовные и материальные условия приобретения необходимого опыта деятельности.

Методы исследования имеют свое основание в генетическом методе, впервые введенном в психологию Л.С.Выготским. Как известно этот метод требует исследования психических процессов в их историческом (включая филогенез) становлении, онтогенезе человека и в ходе развития конкретных психических процессов в деятельности.

Генетический метод нашёл широкое применение в психологии. Он был использован А.Н.Леонтьевым и его сотрудниками, А.В.Запорожцем, Д.Б.Элькониным, а также Б.Г.Ананьевым (антропологический метод в психологии) и многими другими. Следует однако отметить, что этот метод не всегда применяется во всей его полноте. Чаще имеют место исследования либо филогенеза, либо онтогенеза, либо собственно развития какого-либо психологического процесса, что несомненно снижает эффективность конечных выводов.

В данном исследовании для анализа мышления применены все аспекты генетического метода. Филогенез мышления исследуется на приматах (низшие и высшие обезьяны). Собственно исторический подход осуществляется путем привлечения и анализа тех данных, которые позволяют рассуждать о возможных предпосылках становления человеческого интеллекта в антропогенезе. Исторический принцип анализа мышления реализован также в понимании значения присвоения общественного опыта деятельности ребёнком для развития его мышления. При изучении особенностей формирования мышления на ранних стадиях онтогенеза исследование велось путем анализа процесса развития решения детьми серии практических задач и тех изменений в характере решения, которые происходили в результате обобщения ребёнком опыта соответствующей деятельности, требующей от него мыслительной активности.

Применительно к конкретным задачам экспериментального исследования на основе общих принципов генетического метода был разработан **метод экспериментальной организации опыта деятельности**. Сущность этого метода состоит в том, что экспериментатор, меняя условия и порядок предъявления одной и той же или различающихся ситуаций, организовывал опыт предметной или игровой деятельности испытуемых в эксперименте таким образом, что этот опыт раскрывал им способы решения, адекватные их возможностям в поставленной задаче. Метод экспериментальной организации опыта деятельности, исключая какие-либо внешние поощрения испытуемого за промежуточные достижения на пути к цели, моделирует обычные жизненные ситуации приобретения опыта деятельности и является (благодаря возможности его длительного применения) в руках исследователя надежным средством выявления тонких, не лежащих на поверхности наблюдаемых фактов механизмов развития мышления, его качественного преобразования. Отсюда – исследование мышления в контексте деятельности.

Формирование мышления – ключ к его пониманию. Исходя именно из этого положения была разработана система постепенно усложняющихся практических задач, требующих использования для достижения цели различного рода вспомогательных средств и предметов-орудий. Система в целом с самого начала была формирующей. Намеренно, из-за их бесполезности в контексте данного исследования, не проводились никакие констатирующие пробы, которые обычно применяются для выявления исходного уровня до начала формирования. Применение серии конкретных экспериментальных методик (практические задачи, требующие применения орудия) при условии многократного применения одной и той же задачи позволяло считать первые безрезультатные или результативные предъявления показательными в отношении исходных возможностей каждого из испытуемых, участвующих в эксперименте. Вместе с тем суммарно для каждой видовой применительно к обезьянам и возрастной категории испытуемых-детей учитывались их общепринятые по данным психологической и педагогической литературы возможности.

В исследовании широко применялся метод сплошного наблюдения за поведением испытуемых как в эксперименте, так и вне его, что давало возможность глубже понять поведение испытуемого субъекта. Использовался метод дневниковых записей (Н.Н.Ладыгина-Котс, Н.А.Менчинская, В.С.Мухина) для фиксации общего хода психического развития ребёнка. На больших контингентах детей проводились наблюдения за их игровым поведением.

При проведении экспериментов и наблюдений велись протоколирование, серийная фотосъёмка и выборочная киносъёмка.

Полученные материалы анализировались с применением сравнительного метода и покадрового анализа результатов документальной фото и киносъёмки, впервые введенного в психологическую практику В.П.Зинченко. При обработке данных по отдельным сериям эксперимента производились подсчёты средних величин. Методики количественных оценок результатов решения практических задач не являются, на наш взгляд, специфичными для анализа содержательных изменений в мышлении и структуре деятельности. Напротив, широко примененный метод теоретического анализа качественных преобразований, возникающих в мышлении в результате его формирования, оказался адекватным задачам исследования, изучающего генезис познания в его наиболее развитой форме - мышлении.

Исследование, проводившееся в течение более сорока лет, включает два основных направления.

Первое направление посвящено изучению закономерностей развития интеллектуальной основы деятельности приматов – высших и низших обезьян. Исследовались генетически ранние формы мышления, свойственные приматам в экспериментальной и естественной обстановке: изучались особенности овладения ими предметами в функции орудия. Это направление было связано также с антропогенетическими и культурно-историческими аспектами проблемы, реализуя собственно генетический метод в плане постановки актуальной проблемы реконструкции развития человеческой психики в процессе антропогенеза.

Второе направление – изучение генетически ранних форм мышления в процессе развития предметной и игровой деятельности детей раннего и дошкольного возрастов. Данное направление было наиболее обширным и включало несколько внутренне связанных между собой исследовательских дивизионов, результаты каждого из них служили пониманию особенностей развития мышления ребенка и его деятельности, в которой это мышление реализовалось и, одновременно, выходило в достаточно широкую практику воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: экспериментальное изучение развития мышления детей раннего возраста с применением серии задач, требующих использования различных по сложности и специализированности предметов-орудий; проектирование и экспериментальная апробация серии игрушек, моделирующих развитие предметно-опосредствованности деятельности детей первого года жизни и игрушек-орудий для детей второго и третьего годов жизни; разработка системы формирования первоначальной культуры мышления детей. Значительный объем исследований связан с изучением игровой деятельности дошкольников и ее интеллектуальной структуры; Были исследованы в контексте игровой деятельности ее материальные средства (игрушки, средообразующие предметы, включая компьютерные), и разработана концепция развивающей предметной среды детства; исследованы процессы, характеризующие психологию этногенеза игры (обобщение истории деятельности в ее правилах и др.). Не все материалы многолетнего исследования могут быть непосредственно представлены в данном докладе, но они ложатся в основание текстов по каждому из обозначенных направлений.

Результаты исследований по перечисленным направлениям в разное время были отражены в монографических изданиях, научных статьях, главах в тех или иных книгах, методических и других публикациях.

Положения, выносимые на защиту.

- Центральным моментом системы положений, выносимых на защиту, является теория довербальных обобщений опыта деятельности. Довербальные обобщения содержательно характеризуют генетически ранние формы мышления, присущие процессам развития интеллектуальной основы деятельности в филогенезе приматов, в антропогенезе и онтогенезе человека.

- Термин "обобщенный опыт деятельности" определяет сущностный генетический характер явления обобщения. Обобщение опыта деятельности - это обобщение по генетической эволюционно-исторической "вертикали", тогда как обобщение, понимаемое как процесс или результат выделения общего в ряду множества признаков или явлений является обобщением по "горизонтали" текущего времени деятельности. По-видимому, последнее является механизмом по отношению ко второму, представляющему сущностное качество деятельности, порождаемое развитием ее способов и средств.

- Психологической единицей обобщения опыта деятельности является условный рефлекс как функциональное обобщенное образование, представленное внешним поведенческим актом - способом действия, который является носителем обобщенного поведенческого опыта, стоящего за процессами его образования. Способ действия, функциональный или орудийный, является обобщенным итогом опыта решения субъектом задач своей практической деятельности.

- Мышление преобразует и преобразуется. Качественное преобразование мыслительных процессов (решение задачи деятельности) основано на использовании субъектом обобщенного опыта деятельности. Опыт предметной деятельности приматов может быть отражен в форме функциональных и функционально-предметных обобщенных образований (приобретение опыта орудийных способов действия). Опыт предметной деятельности в ходе антропогенеза также может быть представлен функциональными и функционально-предметными обобщенными образованиями, но эти последние в условиях возникновения труда и коммуницирующего общения приобретают содержание функционально-знаковых обобщенных образований, в которых и поведенческая составляющая способа и средство, включающееся в структуру способа действия, приобретают функцию знака, абстрагирующего и несущего обобщенную информацию, организующую и обогащающую деятельность других членов сообщества. Здесь явно обнаруживает себя единство генетических корней мышления и речи в филогенезе.

- Мышление ребенка раннего возраста первоначально опосредовано функциональными и функционально-предметными обобщенными образованиями, которые в условиях ведущей роли общения и предметной деятельности приобретают функционально-знаковое содержание, сохраняя свою форму "ручных" предметных и предметно-опосредствованных, т.е. орудийных способов действий.

- К генетически ранним формам мышления могут быть отнесены мыслительные процессы, развертывающиеся в предметной деятельности ребенка, а также его самостоятельная игра как форма практического размышления ребенка о действительности (предметной и социальной), что является генетическим прообразом мышления как собственно творческой деятельности.

- Для генетически ранних форм мышления ребенка характерно опосредствование решения задач деятельности (в экспериментах, в повседневной жизни, в игре) системой довербальных обобщений. Ориентировка в условиях достижения цели определяется не только наличными условиями, но опытом освоения и преобразования условий, фиксированных в способе действия. Происходит абстрагирование опыта деятельности в преобразованном действии (способ действия) и его средстве. Ребенок практически осваивает иерархию все более обобщенных способов решения задач предметной деятельности, общения, игры, что ведет к развитию самой деятельности на основе повышения уровня обобщенности ее центрального ориентирующего звена.

- Мышление развивается в деятельности и является содержательным механизмом ее развития.

- В онтогенезе ребенка процессы "интеллектуализации" деятельности играют решающую роль в ее развитии и амплификации. В раннем и дошкольном возрастах закладываются основы культуры мышления развивающегося человека.

- Предметное опосредствование деятельности ребенка задается ему обществом через систему игрушек, фиксирующую в своей функциональности исторический (и антропогенетический в снятом виде) опыт предметной деятельности. Уже в младенце приходит к решению задач своей деятельности, опираясь на мощный фундамент обобщенного опыта, представленного в игрушке и бытовом предмете, способы действия с которыми он осваивает.

- Важнейшим условием амплификации деятельности и ее интеллектуальной (когнитивной) основы является предоставление ребенку развивающей предметной среды, в состав которой входят материальные объекты и средства его деятельности. Развивающая предметная среда (предметно-игровая, например) должна функционально моделировать развитие детской деятельности, что является условием развития генетически ранних и последующих зрелых форм мышления, присущих человеку.

Теоретическое значение и научная новизна работы состоит в том, что она является экспериментально-теоретическим исследованием генетически ранних форм мышления, проведенным последовательно с позиций теории деятельности и генетического метода в психологии. В этом своем качестве работа дает общую и вместе с тем достаточно детализированную картину интеллектуального развития в филогенезе (развитие

интеллектуальной основы деятельности приматов) и на ранних этапах психического развития у ребенка, что существенно дополняет имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе представления о генезисе человеческого мышления.

Существенно новым является введение понятия «обобщенный опыт деятельности» и его научного определения в качестве сущностной характеристики обобщения. Обобщение как выделение общих признаков является механизмом по отношению к процессу обобщения опыта деятельности.

Теоретически значимым является определение психологических критериев орудийного действия у приматов (обезьяны и ребенок).

Теоретическую ценность представляет аргументация значимых различий в формировании мышления у ребенка в ходе приобретения опыта деятельности путем присвоения общественно-исторического опыта, фиксированного в способах и средствах реализации деятельности, и развития мышления обезьян в процессе приобретения ими индивидуального опыта деятельности с предметами.

Теоретическое значение работы связано также с применением основных принципов теории деятельности к анализу развития мышления у приматов и на ранних этапах онтогенеза человека, что позволило поставить методологически важный для психологии развития *вопрос о значении обобщенного опыта деятельности как объяснительного понятия по отношению к развитию деятельности, характеризующемуся поступательным процессом ее интеллектуализации.*

Разработана новая теория развития довербальных обобщений, исходной психологической единицей в их ряду является условный рефлекс. Новым в психологии мышления является понимание воплощенности результатов обобщения опыта деятельности в функциональных, функционально-предметных и функционально-знаковых обобщенных образованиях, представленных соответствующим содержанием способов действия.

Соотнесенность развития генетически ранних форм мышления с уровнями обобщения опыта деятельности в довербальных обобщениях раскрывает применительно к ранним этапам онтогенеза научное представление о формировании мышления ребенка в его деятельности. *Имеет существенное теоретическое значение доказанное в исследовании положение о том, что мышление представляет собой общий механизм обеспечения содержательно-предметного характера деятельности, ее разумности.*

Представленные материалы вносят содержательно новый вклад в теорию психологических основ воспитания общей культуры мышления, раскрывая это понятие применительно к раннему возрасту и обосновывая практическую систему умственного воспитания, включающую формирование у детей раннего и дошкольного возраста опыта предметного и знакового опосредствования в их предметной и игровой деятельности.

Практическая значимость результатов исследования состоит в следующем:

- разработана концепция и система умственного воспитания детей раннего возраста, направленная на формирование первоначальной культуры мышления ребенка;
- предложена система психолого-педагогической поддержки развития самостоятельных игр детей раннего и дошкольного возрастов;
- разработана классификация игр, опирающаяся на системообразующий признак личностной инициативы в игре и понимание самостоятельных игр как формы практического размышления ребенка о действительности;
- разработана концепция и система развивающей предметной и предметно-игровой среды развития ребенка, определено понятие развивающей предметной среды как среды, функционально моделирующей развитие детской деятельности и ее интеллектуальной основы;
- предложена система игрушек, игровых средств для детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов, реально воплощенная в форме промышленных образцов игрушек, их серийных выпусков и компьютерных открытых игровых программ, вошедших в набор «КИД-малыш», используемый в образовательной практике;
- теоретические положения и практические рекомендации нашли свое отражение в концепции и тексте базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки» (2001),

рекомендованной к использованию Министерством просвещения Российской Федерации и в ряде программно-методических публикаций автора, адресованных практике дошкольного уровня образования;

- материалы проведенного исследования использовались в разработанных автором курсах лекций «Генетически ранние формы мышления», «Эволюционная психология» и «Психология развития игровой деятельности», а также в курсе лекций «Зоопсихология и сравнительная психология», читавшихся автором доклада в разные годы на психологическом факультете МГУ им.М.В.Ломоносова, на факультете психологии Института Молодежи (ныне – Московская гуманитарно-социальная академия), на факультете педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, в лекционных курсах и на семинарах для педагогов и психологов дошкольного уровня образования в системе повышения квалификации кадров и непосредственно в дошкольных образовательных учреждениях.

Апробация работы.

Основные положения, выдвигаемые в исследовании, и его результаты были апробированы в следующих формах. В докладах на международных психологических конгрессах (Москва, 1966; Лейпциг, 1980), на Всесоюзных психологических съездах, на симпозиуме «Развитие психики детей раннего возраста» (Куба, Гавана, 1970), на Международной конференции по воспитанию и охране здоровья детей раннего возраста (Латвия, Рига, 1978), на республиканской конференции «Формирование школьной зрелости ребенка» (Эстония, Таллинн, 1982), на международной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Ф.Фребеля (ГДР, Иена, 1982), на международной конференции «Игровой форум» (Венгрия, Хайдубессермень, 1988), на Международной юбилейной конференции Всемирной организации по дошкольному воспитанию (ОМЕР) (Чехословакия, Прага, 1988), на Всесоюзной научно-практической конференции «Творчество и педагогика» (Москва, 1988), на международной конференции по игровому развитию детей (ФРГ, Зонненберг, 1989), на международном коллоквиуме по вопросам воспитания детей средствами игры (ФРГ, Брауншвейг, 1989), на международной научной конференции ОМЕР (Москва, 1991), на международной научной конференции МПГУ (Москва, 1995), на научных конференциях по дошкольному образованию, на Всероссийских конференциях по вопросам информатизации образования, проводившихся Государственным комитетом по образованию СССР.

Материалы исследования неоднократно докладывались на кафедре возрастной психологии психологического факультета МГУ им.М.В.Ломоносова, в лабораториях Психологического института РАО, на конференциях в Институте Психологии РАН, на заседаниях Президиума АПН СССР, на конференциях и в лаборатории этнопедагогики Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания РАО, на заседаниях ученого совета Центра «Дошкольное детство» им.А.В.Запорожца, на расширенном заседании лаборатории игры и развивающей предметной среды Центра «Дошкольное детство» им.А.В.Запорожца.

Материалы исследования были использованы в «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду» (М., 1984), «Базисной программе развития ребенка-дошкольника» (М., 1997, 2001), а также в ряде методических пособий для дошкольных педагогов и хрестоматий для студентов ВУЗов; в проектах и промышленных образцах игрушек, игровых развивающих сред для детей раннего и дошкольного возраста.

Результаты проведенного исследования были отражены в 160 публикациях автора по проблеме (теме) исследования (монографии, учебно-методические пособия, научные статьи, тезисы научных докладов и др.), общим объемом 169,2 п.л.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДОКЛАДА

Во введении обосновывается научная актуальность направления и темы исследования, представленного в диссертации в виде научного доклада, формулируется цель и задачи исследования, его новизна, теоретическая и практическая значимость, методологическая

основа, дается характеристика методов исследования, формулируются положения, выносимые на защиту.

Направление первое – исследования развития интеллектуальной основы деятельности приматов.

В психологии деятельности принято, характеризуя стадию интеллекта как высшую стадию психического отражения, применять термин «интеллектуальная деятельность». При этом имеется в виду, что деятельность осуществляется на интеллектуальном уровне, о чем свидетельствует, как пишет А.Н.Леонтьев, наличие двухфазного строения процесса решения задач деятельности. Очевидно, что любая деятельность на интеллектуальной стадии развития психики может осуществляться на интеллектуальной основе, т.е. с учетом связей и отношений между предметами в проблемной ситуации, решаемой в ходе деятельности.

Уже в деятельности обезьян выделяется ее интеллектуальная основа, которая развивается вместе с деятельностью и одновременно, как это было доказано на большом экспериментальном материале опытов с высшими и низшими обезьянами, является содержательным механизмом ее развития.

В ходе решения обезьянами практических задач своей деятельности в условиях эксперимента, когда для достижения цели они должны использовать средство, т.е. вспомогательный предмет в качестве орудия, происходит обобщение приобретаемого ими опыта деятельности в способах действия орудийного типа.

Автором настоящего доклада изучался процесс формирования у обезьян (шимпанзе, орангутанов, капуцинов, макаков-резусов, павианов-гамадрилов, гелад, коат и др.) опыта предметно-опосредствованной деятельности. Развитие деятельности обезьян, преимущественно шимпанзе и капуцинов (обезьяны других видов привлекались к экспериментам в целях расширения сравнительного материала) исследовалось в экспериментах, где им предъявлялись ситуации, в которых обезьяны должны были для решения задачи, состоявшей в поиске способа достижения лакомой приманки, обнаружить и использовать статическую связь тесемки с приманкой; обнаружить заданную динамическую связь тесемки с приманкой и уметь ее использовать; самостоятельно создать необходимую динамическую связь палки с приманкой и пододвинуть ее к себе; использовать все те или иные указанные связи в ситуациях их дифференцировки; синтезировать применение двух предметных средств в практической задаче; создать благоприятную ситуацию достижения приманки, используя разные способы применения одного и того же средства.

Особенностью проводимых экспериментов была их продолжительность и вариативность условий предъявления тех или иных практических задач, что позволяло в условиях четкой фиксации действий обезьяны, направленных на достижение цели, проследить весь путь освоения способов и средств этого достижения. Метод экспериментальной организации опыта деятельности подопытных приматов создавал адекватную по протяженности во времени и соответствующую условиям модель интеллектуального поведения обезьян. Отмечу специально, что, в отличие от известных опытов Э.Г.Вацура, проводившихся по методу условных рефлексов с шимпанзе на основе пищевого подкрепления каждого правильного «шага» обезьяны по пути к достижению приманки в сложнейших проблемных ситуациях, в моих опытах обезьяны никогда не получали промежуточного подкрепления и получали вознаграждение лишь добыв его сами. Десятки предъявлений экспериментальных ситуаций в опытах с шимпанзе и сотни – в опытах с капуцинами шли на основе ориентировочного «подкрепления» в виде тех изменений в предметных условиях ситуации, которые продуцировали сами обезьяны в ходе попыток достать лакомую приманку. Таким образом, в эксперименте моделировались реальные условия приобретения обезьянами опыта, необходимого для удачного решения практической задачи.

Именно эти особенности проведения экспериментов позволили установить, что явление инсайта является не исходной позицией интеллектуального развития приматов, а производной от процесса приобретения и обобщения ими опыта своей деятельности в проблемных практических ситуациях. «Хороший гештальт» обнаруживался обезьянами на основе ориентировки, опосредствованной обобщенным опытом деятельности в этой ситуации.

Словосочетание «обобщенный опыт деятельности» используется нами как термин, определяющий сущностный генетический характер обобщения. Обобщение опыта деятельности это – обобщение по генетической вертикали, тогда как обобщение, понимаемое как процесс или результат выделения общего в ряду многих признаков, является обобщением, так сказать, по горизонтали. По-видимому, последнее является механизмом по отношению к первому, но первое не сводимо ко второму, т.к. выражает сущностные качества преобразований, происходящих в развивающейся деятельности. Носителем обобщения опыта деятельности является способ действия. Каждый конкретный способ действия (обращение к такому посредствующему предмету как тесемка, привязанная к приманке, или тесемка, скользящая в петле на платформе с приманкой, динамические свойства которой в том, что для достижения цели нужно потянуть ее за оба конца; или палка, требующая для своего адекватного применения выполнения ряда условий, что превращает ее в орудие (посредник)), воплощает обобщенный опыт деятельности животного в идентичных или сходных ситуациях.

Ход и результаты этих экспериментов, а также их анализ и теория вопроса подробно описаны мною в монографии «Развитие интеллектуальной основы деятельности приматов» (2001) и других более ранних публикациях. Приведу лишь немногие данные, характеризующие овладение средством достижения цели по материалам опытов с обезьянами.

В результате этих и других опытов удалось установить, что если у шимпанзе вначале вся рука принимает участие в напряженном продвижении дольки палкой, судорожно сжимаемой кистью, то по мере отработки исполнительной операции, мышечно-двигательное напряжение уменьшалось в плече и в предплечье, а кисть становилась более гибкой.

Если в начале опытов палка служила обезьяне лишь удлинителем ее руки, и как бы сливаясь в одно целое с держащей ее кистью, не играла самостоятельной роли, то в ходе дальнейших опытов обезьяна стала придвигать плод, используя для этого палку как вспомогательный предмет. Здесь, конечно, нет того сознательного употребления орудия, которое присуще человеку, однако необходимо проанализировать сложный процесс формирования способа использования обезьяной палки для притягивания приманки и постараться понять, в чем разница между простым удлинением конечности палкой и использованием палки как орудия для доставания приманки.

Постепенно за счет торможения неэффективных движений руки в целом, формировался способ использования палки для придвигания приманки, осуществляемый только движениями обезьяньей кисти. *Кисть стала главным "рабочим" органом.* В ходе дальнейших опытов движения кисти рук становились более дифференцированными: обезьяна не только удерживала палку, но и направляла ее. Такое направленное использование палки происходило при взаимно коррегирующей деятельности двух анализаторов: двигательного и зрительного.

Эти процессы особенно ярко выявлялись у капуцина, овладение палкой у которого шло очень медленно, в отличие от шимпанзе.

Эксперименты показали, что капуцин при определенных благоприятных (наталкивающих) обстоятельствах может овладеть ситуационно ограниченными приемами использования палки для приближения приманки. *Ситуационная адекватизация действий капуцина в значительной степени происходит на основе т.н. ориентировочного подкрепления.*

В этих опытах весьма развернуто выявилась способность обезьян перестраивать свою деятельность на основе зрительного учета преобразований в предметном поле ситуации. Незначительные приближения приманки, которая, однако, остается не достигнутой, составляют относительное ориентировочное подкрепление, учет того, что приманка становится все ближе и ближе. Никакого другого подкрепления здесь нет. Действует учет обезьяной положения объекта в поле образа, восприятия наличной ситуации.

Действительно, учет положения объекта в поле наличной ситуации и соотнесение этого положения с искомым или ожидаемым положением, которое ведет к материальному результату, т.е. к получению приманки, является реальным подкреплением ориентировочного порядка. Оно, это ориентировочное подкрепление, вполне реально для животного, и является хотя и не осознанным, но рефлекслируемым ориентиром, который обеспечивает все большее

соответствие действий животного условиям достижения цели. Действия обезьяны меняются не только по направленности и силе, но и по конфигурации воздействия палки на приманку. Таким образом можно выделить четыре фактора, определяющих орудийность использования палки обезьяной: направленность воздействия палкой на приманку, нормализация "рабочего усилия" при этом воздействии, сообщение приманке нужной траектории перемещения и перестройка активности мышечных групп руки с проксимальных на дистальные.

Так происходит переход от действия по «ручному» типу к действию орудийному. Преобразования ручного действия в орудийное происходит, когда движение руки начинает подчиняться обстоятельствам результативного использования средства относительно цели – в этом вторичное влияние отношения "средство-объект" на установление адекватного (орудийного по существу) отношения между рукой субъекта и средством. Палка, которой действует обезьяна, производит изменения не только в ситуационном поле, но и в характере самих движений обезьяньей руки. Движения руки становятся управляемы объективными воздействиями, порождаемыми при взаимодействии палки и приманки. Новое содержание деятельности меняет структуру исполнительного моторного звена. Действия, производимые по типу естественного движения руки, перестраиваются в соответствии с ситуационной "логикой" использования палки, выступающей теперь объективно в функции орудия. Указанная перестройка действий руки с палкой выражается в сдвиге мышечной активности от проксимальных к дистальным звеньям руки, на что в свое время, рассматривая данные этих опытов, обратил внимание А.Н.Леонтьев. У высших животных, каковыми являются обезьяны, процесс овладения средством не сводится к простому "наращиванию" длины руки, а перестраивает, используя термин Н.А.Бернштейна, ее "моторный профиль".

Достижение цели становится возможным только в условиях практического познания (интерпретации) ситуационного поля через динамику его преобразований действием субъекта.

Этот процесс ведет ко все более адекватной представленности результатов интерпретации действием в самом действии. Объективная реальность отражается субъектом (обезьяной) в форме специфического способа действия. В случае с овладением шимпанзе и капуцинами палкой как орудием, объективная действительность (экспериментальная ситуация) отражается в особенностях исполнительной операции. Приобретенные особенности орудийного способа действия, состоят в том, что обезьяна, получая соответствующий опыт деятельности, переходит от действий природных, подчиненных природной логике строения ее руки (хватаящая рука), к действиям, учитывающим специфику применения палки относительно цели в условиях эксперимента.

В психологии существует введенное Дж.Брунером понятие "представление в действии" (или действием). Такое представление свойственно и животным, включая приматов, и человеку (особенно ребенку). Я рискую применить термин "модель стимула" в значении, близком тому, которое употребляется в школе Е.Н.Соколова, сознавая при этом, что речь идет не о нервной модели стимула как таковой, а о модели стимула в действии. В связи с этим нельзя не задуматься о системном характере модели мира (образа мира) в ходе его отражения живым на различных уровнях функционального обеспечения этого процесса в эволюции.

В эволюции практическая интерпретация предметной ситуации достижения цели животным совершается прежде всего действием. Эта базовая способность, реализуясь, ведет к появлению нового в действии, что и отражает некоторую действительность, но уже в преобразованном виде. *Орудийный способ действия выступает в таком контексте в качестве модели стимула, понимаемого как предметное поле деятельности, со своими значимыми для субъекта динамическими составляющими.* Новое в способе действия – это своеобразный результат практической интерпретации действием свойств ситуации деятельности. Обобщение опыта деятельности в способе действия отражает существенные отношения в предметном поле деятельности.

Опыт деятельности обезьяны в зависимости от условий достижения цели закрепляется в форме "ручных" способов действия, представленных во внутреннем плане обобщенными функциональными образованиями, и, соответственно, опыт деятельности, осуществляемой с включением средства (палки, например) закрепляется в форме орудийного способа действия,

представленного, в свою очередь, во внутреннем плане функционально-предметными обобщенным образованием.

Представляется необходимым различать в действиях обезьяны, адекватно решающей ту или иную практическую задачу, как бы ядро, основной каркас способа действия и приспособительные двигательные вариации, направленные на адаптивное осуществление способа действия применительно к конкретным условиям. Таким, образом, способ действия, как обобщенное поведенческое образование, всегда проявляется в конкретных действиях обезьяны, направленных на достижение определенной цели, в наших экспериментах – пищевой приманки. Вскрыть обобщенный характер этих действий удалось лишь проследив генезис их становления, или (в других случаях) установив наличие способности к широкому переносу данного способа действия в измененные условия.

В деятельности обезьян, направленной на достижение какой-либо цели, мы можем констатировать два качественно различных типа действий:

- осуществляемые с помощью рук, зубов, ног, хвостов, т.е. путем непосредственного контакта с объектами окружающей среды;
- опосредствованные использованием вспомогательного предмета (тесемка, ветка, палка, камень и т.п.).

В обоих случаях обезьяна, получившая известный опыт решения практической задачи, приобретает обобщенный опыт деятельности, закрепленный в соответствующем способе действия.

В деятельности одних и тех же особей наблюдаются разнокачественные формы представительства обобщенного опыта: обобщение, закрепленное в форме непосредственного функционального образования – навыка – и обобщение, закрепленное в форме функционально-предметного образования – опосредствованного способа действия.

У обезьяны, взявшей в руки палку и сместившей ею приманку, образуется орудийный способ действия, если действия руки обезьяны приобретают "отпечаток орудийности", т.е. когда обезьяна переходит от действий палкой как предметом, дублирующим наличные моторные возможности руки, к действию посредством палки, т.е. действию объективно в своем строении, отражающему свойства палки как орудия, воздействующего на объект. Поскольку свойства палки как орудия проявляют себя в процессе воздействия ею на объект, то и свойства объекта отражаются в действиях субъекта, использующего палку. Способ действия, опосредованного орудием, становится носителем обобщенного опыта той или иной деятельности, отражая собой (в снятом виде) всю картину развития этой деятельности.

На первом этапе достижение цели подготавливается длительным процессом обнаружения необходимых отношений между предметами в ситуации, что в конечном итоге завершается применением вспомогательного предмета. Решение осуществляется в результате постепенного формирования из разнообразных операций, направленных на достижение приманки, действия наиболее адекватного для данной ситуации. Результатом является достижение приманки и приобретение некоторого практического опыта, закрепленного в форме конкретного успешного приема.

На втором этапе процесс становления способа действия как субъективного достижения выступает как бы в скрытом виде. На поверхности остается само использование посредствующего предмета, подготавливающее непосредственное взятие предмета. В этом случае использование вспомогательного предмета налицо, но это использование приобретает черты подлинной орудийности, оттачиваясь от предъявления к предъявлению в одной и той же ситуации.

Происходит вычленение из ряда конкретных моторных приемов, адекватно направленных на достижение приманки, способа действия, являющегося обобщенным итогом широкого опыта ситуационной деятельности. Всякий раз достижение приманки происходит по-разному со стороны моторики, но одинаково в главном: предмет используется как средство достижения приманки. На этом этапе решение (достижение приманки) осуществляется путем адаптивного переноса ранее образовавшегося исполнительного приема в условия, близкие к исходным.

Наконец, на третьем этапе обезьяна употребляет нужный посредствующий предмет независимо от вариативности условий предъявленной ей ситуации – практической задачи. Происходит отвлечение от несущественных признаков ситуации. На этом этапе фаза приготовления приобретает еще более глубокое содержание, хотя внешне она может быть выражена в весьма лаконичных действиях обезьяны с орудием. Теперь применение орудия обезьяной отражает в свернутом виде весь опыт становления, адекватизации и обобщения использования этого орудия, или другого вспомогательного, посредствующего предмета.

Обезьяна, у которой уже сформировались обобщенные способы действия, приобретает, наконец, способность к широкому переносу этих способов в иные условия. Если на втором этапе способ действия только еще формировался путем его вычленения (обобщения) из ряда адаптивно реализуемых приемов, отвечающих общим требованиям вариативно предъявляемой ситуации, то на третьем этапе *перенос способа действия реализуется как общий принцип действия в ситуациях, объединенных общим образующим признаком независимо от частных условий их предъявления.* Именно на этом этапе развития интеллектуальной основы деятельности возникают так называемые. внезапные решения.

На каждом из описанных этапов меняется и характер восприятия ситуации: происходит переход от генерализованного восприятия ситуации (неразличение ведущих признаков) к детализированному и, наконец, к восприятию обобщенного характера – опознанию общих признаков ситуации. Зрительная ориентировка шимпанзе, уже имеющего опыт решения практической задачи, протекает с учетом этого опыта, который является, по сути, практическим знанием ситуации, позволяющим верно ее интерпретировать действием.

Одним из главнейших итогов этой части исследования является выявление решающей роли процессов обобщения в развитии интеллектуальности деятельности обезьян. Развитие способности к обобщению индивидуального опыта, очевидно, играет решающую образующую роль как в онтогенезе, так и филогенезе высших форм приспособительного поведения.

Обобщение рассматривается нами как процесс, реализуемый в деятельности, и как психологический результат ее. В этом смысле в деятельности необходимо видеть как бы два слоя ее развития, которые, разумеется, различимы только теоретически.

Один слой, видимый, поддающийся непосредственному наблюдению – это те материальные (функциональные) проявления деятельности субъекта, его действия, которые направлены на достижение цели. Эти действия, способ их реализации, включая ориентировку в условиях и исполнительные операции, как было показано выше, обеспечивают подопытным обезьянам рано или поздно успех в добывании приманки-лакомства.

Получение лакомства – материальный результат деятельности обезьяны. Эта деятельность по мотиву – пищедобывательная. По механизму осуществления она носит интеллектуальный характер, на что указывает ее двухфазное строение и орудийность.

Поскольку эксперименты демонстрируют постоянное совершенствование деятельности за счет обогащения ее интеллектуальной составляющей, что объективно выражается в совершенствовании способов действия, преобразующих условия, в которых дана цель, можно констатировать, что *изменяется и сама деятельность. Возрастает уровень ее интеллектуальной обеспеченности за счет обогащения и обобщения опыта обезьяны в проблемной ситуации, что обнаруживает и второй слой в ее развитии.* Происходит совершенствование самой деятельности. Субъект (в данном случае обезьяна) становится более развитым, более приспособленным к условиям решения задач своей деятельности в разнообразных проблемных ситуациях.

В самом процессе обобщения опыта деятельности также присутствуют два момента, различение которых требует специального рассмотрения. Первый – в результате приобретения опыта решения практических задач своей деятельности обезьяна приобретает способность замечать нечто общее, характерное для ряда практических проблемных для обезьяны ситуаций. Вычленение общего в ряду сходных, но чем-то и отличающихся друг от друга ситуаций представляет собой процесс практического обобщения характерных признаков ситуации. Это – хорошо известный механизм обобщения, за которым исследователи обычно не видят

сущностной стороны обобщения, что составляет большую проблему психологии, о чем писал в свое время В.В.Давыдов.

Применительно к эволюционной психологии и особенно той ее части, которая изучает развитие психики в ряду приматов и в антропогенезе, проблема обобщения, именно сущностной его сердцевины, приобретает особенное значение.

Данные, полученные прежде всего на филогенетическом материале (имею в виду приматов), высвечивают значение всей совокупности прижизненно складывающегося опыта деятельности для понимания его роли в развитии психики субъекта (животного) и прогресса видовых форм приспособительного поведения. Указанный прогресс происходит благодаря тому, что приобретаемый животными опыт закрепляется в особенностях функционального содержания деятельности, например, в орудийном способе действия. Здесь речь идет уже не только о процессах обобщения признаков ситуации.

Второй момент состоит в том, что *обобщается сам опыт деятельности. Это является уже не механической, а сущностной характеристикой обобщения как психологического явления.* Данное понимание обобщения позволяет, в свою очередь, увидеть его значение для содержательной характеристики уровня мышления, тех интеллектуальных процессов, которые обеспечивают решение практических задач, в чем мы имели возможность убедиться, рассматривая материалы экспериментов.

Каждому новому уровню, или, точнее, форме мышления, соответствует своя специфическая форма закрепления прошлого опыта в соответствующем обобщенном образовании, внешне представленном специфическим способом действия.

Условный рефлекс, который всегда является обобщенным итогом некоторой приспособительной деятельности, несомненно является единицей обобщения опыта деятельности. Цепь, система условных рефлексов, лежащая в основе поведенческого навыка, представляет собой функциональное образование, несущее в себе обобщение прежнего опыта. Обобщение опыта в условном рефлексе и двигательном неорудийном навыке - это обобщение однокачественного порядка – функциональные. К ним же можно отнести и обобщение опыта действий ручного типа, не требующих при использовании таких, например, средств как тесемки, лианы, длинные плодоножки и т.п., перестройки моторного аппарата руки, как при орудийном действии.

Первый, начальный уровень развития интеллекта в деятельности возникает на базе непосредственных поведенческих приспособлений, в том числе "ручных" действий, опыт которых закрепляется в форме функциональных образований. *Второй уровень развития интеллекта* связан с употреблением вспомогательных предметов-орудий; этот опыт закрепляется в форме специфических функционально-предметных образований, орудийных способов действия. Эти уровни типичны для антропоидов.

Третий уровень развития интеллекта антропоидов условно можно выделить на основе анализа решения практических задач, связанных с необходимостью предварительного изготовления орудия, необходимого для достижения цели (Н.Н.Ладыгина-Котс, Г.Ф.Хрустов). В этих случаях обезьяна, как наблюдала и автор доклада, по-видимому, выходит за рамки чисто практического мышления (наглядно-действенного) и приближается к уровню мышления, которое можно было бы назвать образно-действенным, т.к. наличие образа потребного орудия здесь очевидно. Этот уровень может быть связан с обобщением, которое условно можно назвать «функционально-вещным», т.к. предмет-орудие, который выделяется обезьяной, уже заранее определен в образном плане по своей функции: предмет в некоторой степени теряет свою индифферентность по отношению к обезьяне вне непосредственного использования. Он становится потребной «вещью», приобретая для обезьяны некоторое ситуативное значение в связи с ближайшей перспективой его применения. Этот момент важен для понимания условий, порождающих антропогенетический вектор в филогенезе приматов.

Индивидуальный опыт особи может в рамках видовых особенностей поведения достигнуть большого совершенства и значительно расширить потенциальные возможности приспособительного поведения представителей вида. Наблюдения, проведенные мною в стаде низших обезьян, прямо или косвенно свидетельствуют о том, что некоторая часть

индивидуального опыта может в условиях стадного существования стать благодаря подражанию достоянием других, преимущественно молодых особей. Разумеется, здесь не может идти речь о какой-то намеренной передаче опыта одними особями другим. Наличие высокоразвитого ориентировочного рефлекса, проявляющегося не только в процессе собственной предметной деятельности, но и в форме своеобразного внимания к деятельности других, создает возможность возникновения подражания новой форме деятельности и, следовательно, ее распространению среди других членов стада. Антропогенетическое значение такой поведенческой "цепной" реакции очевидно. Несомненно, что предметная деятельность играет огромную коммуницирующую роль в среде стадных животных обезьян.

Антропогенетический и сравнительно-психологический аспекты исследования являются важной его составляющей.

Орудийные способы действия стабильны, фиксированы, а потому и подражание им может стать более определенным, чем ориентировочное подражание, связанное с обычными предметными манипуляциями. Для нас в контексте данного исследования важно не столько установление того, могут ли обезьяны по подражанию присваивать опыт своих собратьев, сколько утверждение того, что орудийный способ действия является законченным поведенческим образованием, которое является носителем специфического обобщенного опыта, связанного с употреблением орудия и не существующего без него. Это обстоятельство создает величайшую в антропогенетическом смысле возможность закрепления за орудием-сочленом способа действия сигнального значения этого способа действия.

Вот почему в антропогенетическом отношении значимо не то, что одна обезьяна использовала камень для рыхления твердой почвы, а другая палкой придвинула к себе приманку. Важно, что обезьяны ищут эти предметы, если есть в них необходимость, подрабатывают орудия до придания им нужной формы, и, наконец, имея орудие, активно ищут пути его применения, иногда не только придвигая к себе иначе недоступный предмет, но и разламывая палкой прутья решетки или деревянный настил в своей клетке.

Если для обезьяны само орудие приобретает определенное сигнальное значение, а точнее – индивидуальный смысл, то закономерно предположить, что в *процессе антропогенеза именно по этому пути шло становление значения предметов как носителей определенных способов действия*, что, в частности, выражалось в избирательном подборе, а также искусственной специализации их формы. Поэтому применительно к становящемуся человеку вполне допустимо предположить наличие качественно иного, нового механизма закрепления обобщенного прежнего опыта, а именно в форме функционально-знаковых образований, консолидирующих субъектов «животнообразного труда».

Наконец, четвертый, качественно высший уровень интеллекта, возникает уже в процессе становления человека. Этот уровень интеллекта связан с систематическим употреблением орудий, изготовленных при помощи других предметов или орудий, иначе говоря, собственно человеческий интеллект возникает вместе с трудом. Опыт трудовой деятельности первоначально закреплен в орудии труда и системе фиксированных трудовых операций. В этом своем качестве орудие приобретает смысл знака. Обобщенный опыт на этом уровне развития интеллекта приобретает форму функционально-знаковых образований.

Причем на ранних стадиях антропогенеза можно было бы гипотетически предположить переходный этап, на котором функционально-вещные образования фактически переходят в функционально-знаковые с появлением знакового смысла орудия. Очевидно, этот момент и является пограничным в процессе перехода к мышлению нового качества – человеческому мышлению.

Имеющийся в нашем распоряжении материал, полученный в экспериментальном исследовании мышления детей раннего возраста, позволяет сделать сопоставление с фактами, характеризующими развитие интеллекта обезьян. Качественные различия здесь несомненны.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОЦЕССА ОБЕЗЬЯНАМИ

№№	Общая картина развития процесса решения практической	Капуцины
I	Ориентировка в ситуации	Беглый осмотр ситуации
II	Стремление к цели	Многочисленное высовывание рук в сторону цели с перерывами, заполненными побежками и разнообразной двигательной активностью, ненаправленной на цель
III	Обращение внимания на другие предметы, манипулирование ими относительно других, находящихся в поле зрения	Очень резкие движения в виде мимолетного схватывания, грызения, отбрасывания предметов, попутно обращения к цели и побежками вдоль клетки
IV	Установление межпредметных пространственных отношений ситуации, возникающих в результате действий с предметами	Зрительно не фиксирует смещение предмета, быстро продолжая бег и не обращая внимание на результат своего действия
V	Установление связи между предметом и целью	Случайное прикосновение перемещаемого предмета к цели, остающееся без видимого внимания со стороны обезьяны
VI	Воспроизведение предметного контакта с целью	Учащается обращение к предмету, контактировавшему с целью, и повышается вероятность воспроизведения контакта
VII	Воздействие предметом на цель	Возникает при сохранении стабильных условий, обеспечивающих вероятность контактирования предмета и цели
VIII	Приближение цели посредством предмета Образование способа действия с помощью посредствующего предмета	Приближение цели посредством предмета возникает редко. При повторных предъявлениях учащается, но не становится правилом. Применение образованного способа действия при стабильных условиях
IX	Перенос сформировавшегося способа действия в сходную по основным признакам новую ситуацию	При изменении ситуации удачные действия формируются вновь. Переноса нет
X	Широкий перенос сформированного способа действия.	Широкий перенос способа действия отсутствует
XI	Образование обобщенного Орудийного способа действия	Обобщенный способ действия орудийного типа не образуется

**ПРИБРЕТЕНИЯ ОПЫТА РЕШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
И РЕБЕНКОМ**

Шимпанзе	Дети раннего возраста
Осмотр ситуации, включающий двигательное контактирование с ее элементами	Рассматривание цели, внимание к окружающей обстановке
Напряженные попытки дотянуться рукой, ногой и т.п. до цели, пристальное разглядывание цели	Попытки дотянуться до цели, сменяемые иногда обращением к присутствующему взрослому с указанием на цель
Манипулирование с предметами в непосредственной близости от цели или в пространстве между собой и целью	Активное манипулирование с предметами, лежащими рядом, без обращения внимания на цель
Перемещая предметы, наблюдает их новую позицию, повторяет действия, вызвавшие ту или иную предметную группировку в ситуации	Многokrратно ударяет предметами по столу, перемещает их, бросает их, прослеживая взором эти перемещения
Предыдущие межпредметные манипуляции в основном протекают в одном поле с целью, что приводит к контактированию перемещаемых предметов с целью	В процессе описанных выше действий происходит контактирование, перемещаемых предметов с целью
Все действия с предметом направлены на повторное установление контакта с целью	Направленное прикосновение предметом к цели
Контактирование предмета с целью становится активным и приводит к смещению цели	При повторном контактировании действия приобретают бурный характер, цель смещается под воздействием предмета
В ходе попыток активного направленного приближения цели посредством предмета происходит совершенствование исполнительной моторики, отражающей объективные межпредметные связи, возникающие в поле действия. Сформирован способ действия, адекватный условиям	Все более направленное перемещение цели в пределы досягаемости рукой с помощью посредствующего предмета. Приемы многообразны и результативны
В измененной ситуации пытается применить ранее сформированный способ действия с посредствующим предметом, приспособив его к новым условиям	Применяет посредствующий предмет в различных ситуациях, перенося способ действия адекватно в новые условия
Обобщение способа действия происходит в результате многократного установления и использования пространственной связи "посредствующий предмет - цель" в меняющихся условиях	Действует на основе установления причинно-следственной связи; в результате воздействия посредствующим предметом происходит смещение цели в любых условиях
Обобщенный орудийный способ действия образуется на основе обобщения пространственно-временных связей посредствующего предмета и цели	Обобщенный принцип действия формируется на основе практического усвоения назначения предмета, т.е. установления необходимых причинно-следственных связей.

Сравнительный психологический анализ выявляет принципиальное отличие между ребенком и обезьяной в отношении к орудью. Для того, чтобы это утверждение не было повторением, так сказать, «общего места», я хочу привести сравнительную таблицу особенностей решения практических «орудийных задач» обезьянами и детьми раннего возраста (см. таблицу на стр. 16-17).

На таблице в первом столбце обозначены этапы решения практических задач. Второй столбец дает возможность соответственно проследить общую картину развития процессов решения практических задач испытуемыми приматами (обезьянами и детьми). В последующих трех столбцах содержательно представлена поэтапная динамика решения практических задач капуцинами, относящимися к низшим обезьянам, высшими обезьянами шимпанзе и детьми раннего возраста.

Сопоставление приведенных данных, как по вертикали, так и по горизонтали, обнаруживают до известной степени сходство, но в большей степени различия в особенностях действий испытуемых относительно цели и средств ее достижения. В психологическом отношении это обстоятельство так же очевидно и по отношению к нашим подопытным капуцинам и шимпанзе, но в отношении человека, в данном случае ребенка раннего возраста, современный психолог не может никак говорить о каком-то шимпанзеобразии. Здесь никак нельзя согласиться с К.Бюлером, писавшим о шимпанзеподобности ранних периодов в развитии ребенка. Если есть основания говорить о шимпанзеподобности ребенка, то только в сугубо генетическом (антропогенетическом) смысле.

Современная эволюционная психология, прибегая к сравнительному методу, опирается на методологические принципы, сформулированные Л.С.Выготским в его генетическом методе. Психологические отличия орудий у обезьян и человека определяются прежде всего общественным характером возникновения орудий человека, в то время как использование орудия шимпанзе является всегда достоянием индивидуального опыта. Орудие используется обезьянами без фиксации их назначения и тем более значения, что является собственно человеческим культурно-историческим достижением, о чем в свое время писал и П.Я.Гальперин в своей работе, посвященной исследованию различий орудий животных и человека (1937), а позже Д.Б.Эльконин в связи с проблемами игры.

Ребенок очень рано знакомится с предметом в функции средства. Будучи человеком генетически, он сразу после рождения попадает в мир человеческого взаимодействия, опосредствованного предметами. Это обстоятельство строит его жизненную практику принципиально иначе, и совсем маленький ребенок несомненно идет в развитии своего практического мышления впереди шимпанзе.

Приводимые нами сравнительные данные показывают, что для обезьяны завершающий этап действия в ситуации-задаче — достижение цели. Получив пищевую приманку или ориентировочное подкрепление, обезьяна, как правило, оставляет вспомогательный предмет. В отдельных случаях наблюдается лишь неспецифическое манипулирование предметом, выполнившим до этого роль орудия. За предметом, который использовался как орудие, вне ситуации для обезьяны не закреплено никакого значения.

Для ребенка достижение цели (игрушки) не исчерпывает познавательной задачи, возникающей в процессе ее достижения. Предмет-орудие, с помощью которого была получена игрушка, становится объектом ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка. Эта познавательная деятельность, направленная на предмет, использованный в качестве орудия, развивается вплоть до воссоздания исходной ситуации и повторного решения, происходящего как бы в игровом плане.

Полагаю, что ребенок раннего и даже младенческого возраста никоим образом не обезьяна, он — человек. Интеллект сразу же после рождения формируется у него как человеческий интеллект, "обслуживающий" родовые человеческие виды деятельности, такие как общение, игра, предметная деятельность.

Но вернемся к материалам сравнительного плана. У детей раннего возраста решение практических задач протекает значительно быстрее чем у обезьян. Огромные количественные расхождения в темпах решения детьми и обезьянами практических задач сходного типа не

могут не свидетельствовать о глубоких качественных различиях их мыслительной деятельности. Существенно, что механизм решения практической задачи, т.е. процесс развивающегося взаимодействия исполнительного действия и процессуально-динамичного восприятия поля деятельности, сходен у обезьян и детей, но результат этой деятельности, выраженный помимо достижения приманки-цели так же и в накоплении опыта деятельности и познании свойств ситуации, – различен.

Дети приходят к познанию причинно-следственных отношений в ситуации, тогда как обезьяны остаются на уровне понимания одних лишь пространственных отношений. В этой связи чрезвычайно интересно также сопоставление эмоционально-выразительных реакций обезьян и детей в процессе достижения цели.

Обезьяна, доставая цель, устремлена именно к ней, она действует сосредоточенно и напряженно, иногда, в зависимости от успешности или неуспешности своих действий, приходя в состояние общего возбуждения или депрессии. Достижение цели – лакомой приманки – вызывает у обезьяны мимику некоторой удовлетворенности, связанной с последующим поеданием приманки, которое у шимпанзе, например, может сопровождаться ярким выражением довольства и экзальтации. Не наблюдается дифференцированного эмоционально-выразительного комплекса в ходе самого решения.

Ребенок, напротив, решая задачу, очень эмоционален, причем его эмоции несут в себе зародыш самооценки действий и часто бывают направлены к взрослому как бы для установления контакта-сопереживания. Обезьяна же действует сама по себе, и ее эмоции не социальные.

И детям и обезьянам присущи ручные и орудийные способы действия при решении практических задач. У тех и других наблюдается сходный процесс перестройки мышечной активности с проксимальных звеньев руки на дистальные.

Однако перспективы развития орудийной деятельности у обезьян и детей качественно различны. У первых, как уже отмечалось, использование орудия является итогом индивидуальной приспособительной деятельности. У вторых – использование орудия является залогом их дальнейшего развития, становления человеческих черт психики.

Ребенок социален с первых дней своей жизни. Сама его морфология – плод социального развития в антропогенезе. Он присваивает человеческий опыт, фиксированный в предметах и способах их употребления. Это присвоение опыта осуществляется ребенком в ходе самостоятельной практической деятельности, путем подражания взрослым и другим детям, а так же на основе обращенного к нему слова. Ребенок приходит к формированию обобщенных образований, фиксированных в способах действия, обобщая самостоятельно свой опыт. При подражании имеет место как бы трансплантация уже готового опыта, обобщенного другими и переданного ребенку путем научения его соответствующему способу действия. Наконец, ребенок присваивает опыт (способы действия) и на основе понимания человеческой речи. Такое понимание становится возможным благодаря содержательной насыщенности слова, которое объективно начинает выступать перед ребенком в своей обобщающей функции. Овладевая речью на фоне развития и обобщения опыта предметных действий, ребенок постепенно приходит к закреплению за словами некоторого обобщенного смысла. У него формируются представления о значении предметов, и эти значения воплощаются в словах, означающих предметы. Если у обезьян мы можем констатировать обобщение опыта только в форме функциональных и функционально-предметных образований, то у ребенка к перечисленным формам добавляется качественно новая форма закрепления опыта – функционально-знаковая.

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-предметном 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, настоящей и будущей деятельности.

Такое выделение знаковости 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 содержанием обобщенного опыта деятельности, становится носителем этого опыта. Это последнее обстоятельство, а так же данные, полученные в исследовании интеллекта обезьян, заставляют обратиться к проблеме генетических корней мышления и речи.

Если в отношении онтогенеза человеческого ребенка нельзя не согласиться с мнением Л.С.Выготского о различиях и перспективе перекреста генетических корней мышления и речи, то применительно к филогенезу, вероятно, следует предположить, что по крайней мере развитие такой важнейшей функции речи как обобщение генетически вызревало в недрах обобщений, свойственных "доречевому" интеллекту обезьян, предшественников становящегося человека. Развитие довербальных обобщений в филогенезе и антропогенезе несомненно шло по линии: функциональные образования → функционально-предметные образования → функционально-вещные образования → функционально-знаковые образования.

Обобщающая функция речи связана с наличием определенного содержания опыта деятельности, которое должно быть коммуницировано, сообщено другим членам общества. В обобщающей роли может выступать и само действие, и первый его вещный абстракт – орудие, и, наконец, знак, который может быть и предметом, и жестом, изображением (символом), и звуковой речью. Вопрос о генетических корнях мышления и речи в онтогенезе и филогенезе является одним из главнейших вопросов психологии антропогенеза. Его разработка с необходимостью должна включить анализ материалов исследования интеллекта антропоидов, данных о первобытных способах изготовления и применения орудий и фактов, характеризующих развитие мышления и речи в онтогенезе человека.

Несомненно одно: пути антропогенетического развития указанных функций отличны от их развития в онтогенезе человека. Человеческий ребенок присваивает, будучи существом социальным, готовый опыт, тогда как человечество пришло к обладанию этим опытом в результате длительного пути, берущего истоки в приспособительной предметно-орудийной деятельности обезьян – предшественников древнейшего человека.

Интеллектуальной основой деятельности приматов является уровень обобщения опыта деятельности, который обеспечивает содержательно процесс решения задач деятельности. Развитие интеллектуальной основы деятельности приматов происходит в самой деятельности, обеспечивая процесс ее поступательного развития.

Данное положение вполне соотносимо со значением мышления для развития деятельности ребенка. Однако эти процессы у ребенка подчинены иным условиям развития.

Направление второе, представленное в докладе, объединяет большой цикл экспериментально-теоретических исследований развития мышления в раннем онтогенезе человека.

Генетически ранние формы мышления детей исследовались на материале предметной деятельности и игры, рассматривавшихся в их развитии. Исследование генетически ранних форм мышления ребенка включало следующие циклы экспериментов и наблюдений, проведенных лично автором доклада. 1) экспериментальные серии, связанные с решением задач орудийного типа детьми конца первого, второго и третьего годов жизни в условиях лабораторного эксперимента; 2) экспериментальные серии по той же методике с выделением контрольных групп детей, начинавших свой опыт решения задач, одни – с употребления орудий простых, а другие – с более сложных; 3) экспериментов, направленных на выяснение особенностей действий детей с 3 мес. до 3 лет и далее до 6-9 лет с игрушками, соответственно в ознакомительной, отобразительной, сюжетно-отобразительной, сюжетно-ролевой и

режиссерской игре; 4) экспериментов, состоящих в предъявлении детям 2-го и 3-го года жизни игровых задач, требующих для решения использования условных средств разного уровня абстракции; 5) педагогический эксперимент в ряде дошкольных учреждений с целью проверки эффективности предложенной системы орудийных и игровых задач, новых подходов к развитию игровой деятельности; 6) наблюдения за особенностями игровой самостоятельной деятельности детей раннего и дошкольного возрастов; 7) лонгитюдное наблюдение за процессом умственного развития ребенка в семье в форме воспитательного процесса постоянно проводимого по типу естественного эксперимента; 8) наблюдения за развитием речи детей раннего и дошкольного возрастов в связи с различными практическими моментами их жизни, а также в игре; 9) изучение возможностей конструирования детьми сюжетных построек и самостоятельной организации ими предметно-игровой среды в ситуациях отображения в игре их жизненного опыта и знаний, почерпнутых из различных источников; 10) разработка системы развивающих игрушек для детей раннего и дошкольного возраста; 11) исследование возможностей овладения дошкольниками компьютерными средствами решения игровых задач; 12) исследование психологии развития игровой деятельности на онтогенетическом и этнопсихологическом материале.

Учитывались в той или иной степени также данные обобщения автором результатов, полученных в процессе осуществления руководства, выразившегося в определении тем исследований, методов экспериментальной их реализации, направлений анализа в работах сотрудников ее лаборатории, аспирантов, соискателей и соисполнителей, стажеров, а также студентов психологического факультета МГУ им.М.В.Ломоносова, лиценциатов Гаванского Университета, работавших в Институте детства Республики Куба, широкого актива воспитателей и педагогов в области дошкольной педагогики, сотрудничавших с автором доклада в разные периоды ее работы в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР и в Центре "Дошкольное детство" им.А.В.Запорожца.

Экспериментальные материалы и теоретические положения, характеризующие генетически ранние формы мышления ребенка достаточно полно освещены в двух моих монографиях «Развитие мышления в раннем возрасте» (1978, 9,4 п.л.) и «Генетически ранние формы мышления» (2002 – в печати, 17,5 п.л.). В докладе, по возможности, излагаются основные факты и научные положения, представленные в упомянутых и многих других публикациях.

В исследовании присутствует тот аспект изучения развития мышления в деятельности ребенка, который дает, скорее, психологическое представление об исходных формах мышления, чем о его этапах. Не все формы мышления можно выстроить в этапы, как в онтогенезе, так и в филогенезе. Это понятно потому, что некоторые формы мышления развиваются одновременно, но не одинаково характерно для одного и того же возраста ребенка или "ветвей" филогенеза. Так, например, ребенку раннего возраста свойственно наглядно-действенное мышление по преимуществу, но у него же формируется одновременно с этим внутренний образ действия и ситуации, в которой он действует, т.е. налицо ориентировка в ситуации и действие, ориентированное образом. Приходится констатировать наличие не только наглядно-действенного, но и образно-действенного мышления, что особенно характерно для такой генетически ранней формы мышления, какой является самодеятельная игра, представляющая собой в определенном смысле форму практического размышления ребенка об окружающей известной ему действительности.

Вместе с тем, формы мышления генетически субординируются, обнаруживая адекватное психологическому возрасту когнитивное обеспечение деятельности. Еще один момент явственно выступает при исследовании мышления ребенка от раннего к дошкольному возрасту: более высокие в генетическом смысле формы мышления не вытесняют предшествующие формы, но вмещают их в себя как основу и как возможность их гибкого использования в деятельности, если условия достижения цели того требуют.

Исследование мышления детей, положенное в основу доклада, основывается на деятельностном подходе в понимании закономерностей становления интеллекта человека.

Мышление человека, представленное личным мышлением отдельного индивида, является мышлением общественным по своей природе, что обуславливает его качественное своеобразие по сравнению с мышлением антропоидов.

Подобно тому, как предметность составляет конституирующую характеристику деятельности (А.Н.Леонтьев), общественность конституирует родовые отличительные признаки человеческой деятельности, его мышления. Общество, с самого начала постнатального развития человека, строя его деятельность как общественную, существенно меняет и содержание ее предметности, по сравнению с предметностью деятельности животных.

В онтогенезе психики происходит процесс трансформации общественного опыта в индивидуальный опыт ребенка, но способы действия, запечатленные в предмете как репрезентанте общественного опыта, раскрываются ребенку раннего возраста только в его деятельности с предметами и в общении со взрослыми людьми.

Главнейшими условиями развития мышления ребенка в раннем детстве является социальная природа опыта его деятельности и обеспечение социумом в лице родителей и воспитателей приобретения соответствующего опыта через общение с ребенком (М.И.Лисина, Е.О.Смирнова и др.), предоставление ему необходимой для развития его деятельности предметной среды (игрушки, предметы обихода и т.п.) и постоянные ситуации общения, в которых ребенок мог бы по подражанию осваивать необходимые способы действия с предметами. Как было показано нами в специально поставленных экспериментах, подражание снимает для ребенка необходимость самому осваивать или даже изобретать систему опосредования – она присваивается в процессе содержательного общения со взрослыми. Ребенок схватывает принцип действия, наиболее общее в способе, и движется дальше, отталкиваясь от общего, как исходного практического знания. В таких условиях подражание выступает в качестве психологического механизма и необходимого условия присвоения способов действия.

Присвоение и обобщение опыта предметной деятельности происходит в раннем детстве в ходе развития и взаимовлияния предметно-игровой и предметно-продуктивной деятельности в условиях общения ребенка с окружающими его людьми.

Были получены фактические данные, позволяющие проследить развитие предметных действий (их содержания и структуры) у младенца. В исследовании было показано, что уже на первом году жизни ребенок, действуя с игрушками, проходит путь от манипуляций, диктуемых природными функциями руки, к действиям, отражающим свойства предмета, и предметно-опосредованным, отражающим опыт установления ребенком результативных связей между предметом-средством и предметом-целью. Происходит реальный процесс присвоения культурно-исторического опыта, заложенного в игрушке как опредмеченной концепции этого опыта.

В логике деятельностного подхода мы рассмотрели детально процесс развития действий младенца с игрушкой, выделяя их не по-операционально (Р.Я.Абрамович-Лехтман, 1945), а в контексте предметно-игровой деятельности, которая в этом возрасте имеет свой мотив, а именно – действия с игрушкой.

Попытаемся выразить этот процесс в табличной форме, одновременно фиксируя изменения (преобразования) психологического содержания мотива привычно называемой предметной, а точнее - предметно-игровой деятельности младенца. Замечу, что смена психологического содержания мотива в рамках одной и той же деятельности закономерный процесс, характеризующий ее развитие. В этой связи, вероятно, необходимо специально отметить, что смена психологического содержания деятельности не означает переход субъекта к новому виду деятельности, в этом последнем случае меняется личностное содержание мотива. Нами имеется в виду смена психологического содержания мотива происходящая при изменении психологического содержания деятельности в пределах развития рассматриваемого её вида.

Нетрудно заметить, что операции, возникающие на одной возрастной фазе, преобразуются в способы действия на следующей фазе. Таков реальный онтогенетический

путь, который проходит ребенок-младенец в своей предметно-игровой деятельности с игрушками. Она отличается своим мотивом, «лежащим в ней самой» (А.Н.Леонтьев) от собственно предметной деятельности, но их пути к концу первого года жизни смыкаются с тем, чтобы вновь разойтись на втором.

Таблица № 2

Изменения психологического содержания структурных компонентов предметно-игровой деятельности младенца в ходе ее развития.

Возрастные фазы развития	Действия	Исполнительные операции	Психологическое содержание мотива деятельности
Условно до 3-4-х месяцев	Манипулирование	Обследование	Внешний предмет выполняет функцию мотива деятельности
От 3-4-х месяцев до 5-6 месяцев	Ориентировочные действия	Предметно-специфические	Особенности предмета
От 5-6 месяцев до 9 месяцев	Предметно-специфические	Предметно-опосредствованные	Функциональные свойства предмета
От 9 месяцев до 12 месяцев	Предметно-опосредствованные	Предметно-орудийные	Средство достижения цели (назначение предмета)

На втором году жизни завершается переход к предметным действиям нового качества — действиям предметно-опосредствованным, осуществляемым орудийными операциями. Тотальное, а не спорадическое, как это присуще, например, антропоидам, *возникновение предметно-опосредствованных действий является специфически человеческой чертой онтогенеза*, связанной с процессом присвоения ребенком этого ведущего способа предметной деятельности, сформировавшегося у человека в антропогенезе еще в период палеолита. Содержание предметно-опосредствованных способов действия, которые должны быть присвоены ребенком, в каждую историческую эпоху менялось. Естественно, современный ребенок в условиях хорошо организованного воспитания получает уже в раннем детстве больше знаний, фиксированных в разнообразных способах действия, осуществляемых посредством предмета, чем ребенок - его антропогенетический и даже исторический предшественник. К этому приводит не только общий материально-культурный уровень современного общественного окружения ребенка, но и наличие целого арсенала игрушек. Социальный смысл игрушек в том и состоит, чтобы, действуя с ними, ребенок мог постепенно, безопасно и относительно экономно приобрести опыт предметного опосредствования, который ранее приобретался детьми в ходе практики выживания в эпоху первобытности.

Важным моментом, который часто упускается при воспитании младенцев, является предоставление им (в условиях эмоционально-положительного общения со взрослыми и для самостоятельной игры) таких игрушек, которые своими свойствами последовательно вели бы ребенка к освоению предмета как средства. Автором доклада разработана система игрушек для младенцев, функционально моделирующая развитие предметного опосредствования их деятельности.

Для ребенка собственно раннего возраста освоение предметной деятельности является ведущим направлением его развития. Он овладевает главным – назначением предметов. Его деятельность отмечена употреблением предмета-средства, предмета-орудия с помощью которых он решает свои практические задачи.

Для понимания того, как именно указанные условия обеспечивают сам процесс развития мышления, нами было предпринято исследование на материале решения детьми раннего возраста разного рода практических задач, в которых дети должны были использовать

вспомогательные предметы в функции орудия как средства достижения определенной цели – игрушки. Орудия были простыми (тесемка, палка), специализированными (с приспособлениями для захвата цели в виде кольца, закрепленного на палочке-рукоятке), имитирующими орудия труда (отвертка, молоток и т.п.)

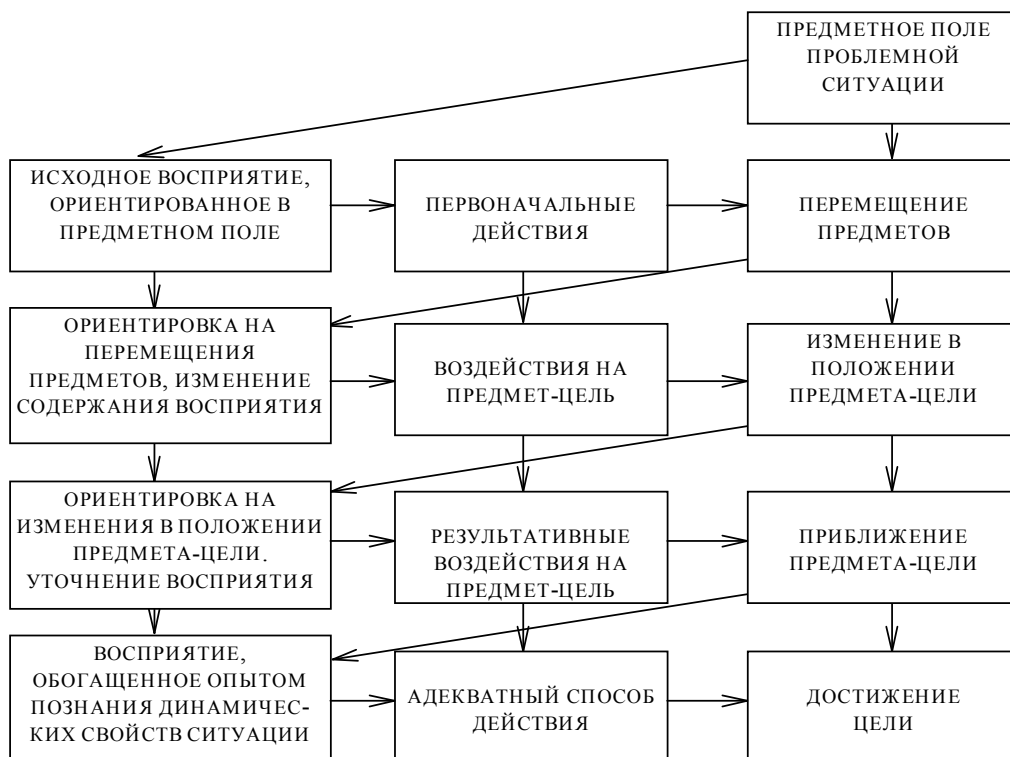
Эксперимент проходил в естественной для детей обстановке. В каждом из опытов ребенку, сидящему за детским столиком или свободно передвигавшемуся по знакомому ему лабораторному помещению (одной из комнат детского сада), предъявлялась та или иная экспериментальная ситуация и по предложению экспериментатора «возьми игрушку» (это были привлекательные маленькие игрушки), ребенок пытался ее достать. Не всегда он сразу брался за предмет-орудие, пытаясь вначале достать игрушку рукой. Однако достать ее рукой было невозможно, и начинался процесс решения практической задачи, требовавшей применения средства. Весь процесс фиксировался методом серийной фотосъемки с последующим применением покадрового анализа.

Было выявлено, что ситуационное поле воспринимается ребенком в процессе решения задачи не как статичная структура, а в динамике предметных перемещений, вызванных его действиями, что вело к необходимому уточнению и обогащению восприятия ситуации в целом.

Решение практической задачи осуществляется ребенком в процессе ситуационно детерминированных действий, развивающихся в единстве с процессуально-динамичным восприятием поля (объекта) деятельности. В результате у ребенка образуется способ действия, адекватный условиям достижения цели.

Весь процесс протекает в короткие временные промежутки: *опыт каждого предшествующего действия отражается в последующем, которое одновременно с прошлым отражает и новое, достигнутое уже в настоящий момент возникновения операции, следующей за динамическими изменениями ситуации.* Это положение иллюстрируется схемой, которая демонстрирует путь к адекватизации ориентировки в ситуации и обобщении опыта исполнительных операций в адекватном способе действия.

Схема развития способа действия, адекватного условиям достижения цели



Рассмотрев вышеприведенную схему, мы убеждаемся в том, что в процессе деятельности у детей происходит ориентировка не только на предмет-цель, как таковой, но и на ситуационные изменения, возникающие в результате воздействия на этот предмет.

Ситуационное поле воспринимается ребенком не как статичная структура, а в динамике, обнаруженной его действиями. Об отражении в восприятии ребенком изменений, происходящих в ситуационном поле, можно судить по перестройке операторного звона, приобретающего черты адекватности требованиям практической задачи.

Итак, *решение, достижение цели, осуществляется ребенком в процессе ситуационно-детерминированных действий, преобразующихся в единстве с процессуально-динамичным восприятием поля (объекта) деятельности.* Ребенок, практически познавший объективные межпредметные соотношения и связи, начинает строить свою деятельность в соответствии с этими практическими знаниями и постепенно оказывается способным к правильному решению в любой сходной ситуации. Решающим в овладении ребенком предметно-опосредствованным способом действия является переключение акцента субъективной значимости с цели деятельности на средство ее достижения.

Это правильное решение в тех случаях, когда исследователь не знает его предыстории, по своей форме может быть принято за явление инсайта, но любой случай инсайта формируется в предшествующем опыте субъекта, иными словами, *инсайт — явление производное, а не исходное, и это обстоятельство находит свое подтверждение как в опытах с обезьянами, так и с детьми.*

При анализе процесса решения детьми разных предметных задач выявляются некоторые общие особенности формирования предметно-опосредствованных (орудийных) способов действия. Схематически, обобщая результаты многих экспериментов, можно установить некоторую последовательность в преобразовании процесса решения задачи и формирования орудийного способа действия:

- переход от общей ориентировки ребенка в ситуации (новая обстановка, удаленность игрушки и т.п.) к ориентировке на игрушку, причем наряду с рассматриванием возникают попытки достать ее рукой;
- внимание направляется на предмет (тесемка, палка и т.п.), лежащий на столе помимо игрушки;
- манипулирование вспомогательным предметом. Такое манипулирование может быть направлено именно на этот предмет, может возникнуть и в связи с недифференцированной двигательной устремленностью к цели;
- первое воздействие вспомогательным предметом на предмет-цель. Ребенок обнаруживает возможность целевого применения вспомогательного предмета;
- попытки повторить найденный способ воздействия на цель и совершенствование этого способа в ходе последующих предъявлений;
- ребенок отвлекается от несущественного в ситуации и сосредоточивает внимание на процессе результативного осуществления необходимой связи «средство — цель» для приближения цели;
- решающий момент в овладении орудийным способом действия состоит в переключении интереса с цели на средство ее достижения.

Отношение к орудью коренным образом меняется: ребенок, практически экспериментируя, узнает, что определенными действиями с помощью этого предмета можно вызвать желаемый результат. Налицо зачатки понимания причинно-следственной связи между действием, осуществляемым с помощью орудия, и последующим перемещением другого объекта. Это особенно четко проявляется в тех случаях, когда дети используют в игре и повседневной жизни познанные ими ранее способы опосредствованных действий.

Решающим в овладении опосредствованным способом действия является переключение преимущественного интереса к цели деятельности на средство достижения этой цели.

Большинство детей приходили самостоятельно к использованию палки как средства доставания игрушки в среднем к третьему предъявлению.

Как бы ни было затруднено для ребенка чисто моторное выполнение способа действия, он вскоре после немногих удачных смещений игрушки начинает применять орудие адаптивно и целенаправленно, а при изменении условий широко переносит найденный способ действия в

иные ситуации. Шимпанзе при изменении ситуации механически переносит в нее уже сформировавшийся способ действия, ориентируясь на сходные сигнальные признаки ситуации.

Способность к более широкому, не механическому переносу способа действия, выступающего в обобщенной форме, образуется у шимпанзе в результате многократного установления и использования пространственной связи «орудие — цель». Индивидуальная «образованность» обезьян во многом зависит от случая.

Напротив, в индивидуальном развитии ребенка интеллектуализация всех видов его деятельности является не случайным, а закономерным, социально обусловленным явлением.

В ходе накопления ребенком ситуационного специфического опыта не только формируется способ действия, выступающий в качестве обобщенного итога опыта данной ситуационной деятельности. Эта деятельность в целом, начиная с первых неоформленных попыток достичь цель и кончая образованием и обобщением адекватного способа действия, представляет собой развивающийся познавательный процесс, содержание которого существенно меняется на разных стадиях приобретения ребенком опыта деятельности.

Результат (продукт) этой деятельности носит двоякий характер. С одной стороны, результат выражается в том, что цель достигнута. С другой – ребенок овладевает новым для него способом действия. Предмет-орудие становится для ребенка носителем определенного опыта и приобретает значение средства достижения результата. Для обезьяны орудие не перерастает уровня ситуационного смысла, оно не абстрагирует, а только употребляется в ситуациях, сходных по основным признакам. Здесь нет значения орудия и назначения его: орудие выступает как сочлен обобщенного функционально-предметного способа. И только. Ребенок действует иначе. Он перемещает палку, замечает моменты соприкосновения палки и игрушки-цели, видит, что игрушка перемещается, воспроизводит эти результативные действия, делает попытки направленного перемещения игрушки палкой, наконец придвигает игрушку, берет ее в руки.

При повторном предъявлении той же задачи ребенок уже не рвется к цели напрямик, а использует орудие. Более того: ребенок начинает отодвигать игрушку по собственной инициативе и придвигать ее вновь, используя средство. Происходит переключение интереса с цели на средство. Ребенок, по выражению Д.Б.Богоявленской, «выходит за пределы заданного» и ставит себе задачу «изучения» условий применения орудия-средства. Он активно стремится организовать нужные межпредметные отношения в ситуационном поле, использует орудие, опираясь на только что полученный опыт, знание. Ребенок начинает понимать результативную связь между предметом-орудием и предметом-целью как в отношениях пространственных, так и причинно-следственных.

Ребенок выделяет значимые признаки изменяемой ситуации и действий, ведущих к достижению цели; отбрасывает ненужные действия. В итоге он достигает цель и, что особенно важно, получает знание, отраженное в предметно-опосредствованном способе действия. Способ действия становится носителем этого знания, в нем обобщен опыт предшествующей деятельности ребенка. Действие ручное становится орудийным. В единстве познавательного и практического представлена сущность умственного развития ребенка.

Происходит отражение реальности в преобразованном действии. Рефлексия орудийного действия становится фактом формирующегося сознания ребенка и его отношения к результату действия, самому действию и его средству-орудию.

Эксперименты и поведенческий анализ особенностей решения детьми практических задач указывает на значимость и эмоционально-выразительной компоненты мыслительного процесса ребенка. Эмоционально-выразительные реакции сменяются так же закономерно, как закономерно преобразуются действия ребенка в зависимости от накопления им опыта действия в ситуации.

Перед исследователем разворачивается спектрально разнообразная гамма переживаний ребенка, тончайшие оттенки которой отражены в микроизменениях его мимики. Детальный анализ самых незначительных нюансов в мимике ребенка и действий его рук показывает, что они возникают как реакция на изменения в ситуационном поле, вызванные действиями самого ребенка.

Важнейшим моментом является то обстоятельство, что *в эмоциях ребенка присутствует элемент самооценки действий по их результату*. Это особенно четко проявляется при решении практических задач с применением орудия. Данные эмоции не могут быть классифицированы как положительные или отрицательные, но они отражают сложную динамику отношения ребенка к происходящему в предметном поле ситуации.

Значение эмоций, связанных с мыслительной деятельностью ребенка, трудно переоценить. Познавательное развитие ребенка насыщает эмоции смыслом, делает их одухотворенными.

Эксперименты, проводившиеся с детьми в возрасте от 11 месяцев до двух с половиной лет, показали, что эмоции, связанные с конечным результатом решения практической задачи, имеют свою возрастную динамику. Дети до полутора лет, придвинув с помощью орудия к себе игрушку, целиком сосредотачиваются на действиях с этой игрушкой. Радостные эмоции сосредоточены на предмете. Дети старше полутора лет чаще всего, достигнув цель, адресуют свою радость ко взрослому, как бы вовлекая его в приятные переживания в связи с достижением цели.

Дети старше двух лет в аналогичной ситуации не только радуются полученному результату, но их эмоциональная обращенность ко взрослому приобретает особый смысл ожидания оценки. Эти факты утверждают социальный генез и социальную обращенность эмоций ребенка и в его познавательной сфере.

В работе специально анализировалась активность обеих рук в процессе решения ребенком практических задач. Это исследование (1968) вскрыло весьма существенные факты: свободная от действия с орудием рука ребенка совершает движения в зависимости от практического эффекта, возникающего в результате действий руки, управляющей орудием в ситуационном поле. Свободная рука как бы предвосхищает своим встречающим движением ожидаемые результативные изменения в предметном поле. Движения пальцев свободной руки повторяют конфигурацию приближающегося объекта. Примечательно, что и уподобление объекту, и встречающие движения исчезают, как только игрушка начинает удаляться от ребенка вследствие неточных воздействий на нее орудием.

Признаки антиципации, присущие решению детьми практических задач, проявляют себя на микро-процессуальном уровне, что позволяет исследователю объективно оценить механизм накопления опыта, ориентирующего субъекта (ребенка в данном случае) в условиях достижения цели. Поступательная адекватизация орудийных действий, динамика эмоциональных реакций ребенка, экстраполирующие движения свободной от оперирования орудием руки свидетельствуют, что формируется опосредствование решения практической задачи опытом практической деятельности ребенка.

По сути дела проблема опосредствования решения опытом предшествующей деятельности смыкается здесь с проблемой генезиса образа и его ориентирующей функции. Эмоции и выразительность движений ребенка выступают при этом в качестве объективных показателей (индикатора) рефлексии ребенком значения своих действий в форме их практической ситуативной интерпретации, происходящей на основе ориентировки в результативности действий в предметном пространстве достижения цели.

В психологии деятельности одним из центральных моментов является представление об ориентировочном звене деятельности (А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин и др.). Ориентировка в ситуации, ориентировка в задании, ориентировка в системе понятий — все эти формы свидетельствуют том, что ориентировка может происходить на разных уровнях в составе способа действия, присущего тем или иным видам деятельности.

Совершенно очевидно, что ориентирующее звено деятельности перерастает по своему психологическому значению утилитарное назначение ориентировочного звена в структуре способа действия. Само содержание этого звена определяется уровнем общей ориентировки “в поле деятельности”, что и определяет в конечном итоге ориентировку в условиях задачи, необходимую для их учета, преобразования или создания.

Анализ результатов экспериментов с детьми приводит к выводу о том, что ориентировочное звено в способе действия, будучи направлено на анализ условий, в которых

действует субъект, тем результативней, чем выше уровень психической ориентировки в поле деятельности, обусловленной наличием соответствующего обобщенного опыта деятельности.

Повторные предъявления ребенку одной и той же экспериментальной ситуации формируют его опыт, который явно сказывается на характере его ориентировки в условиях достижения цели. Иными словами, ребенок одну и ту же задачу (а потом и все сходные с ней) может решать на разных уровнях. Особенности решения задачи на разных уровнях отчетливо обнаруживаются при анализе содержания фаз мыслительного процесса. Содержание фаз меняется, и вместе с этим меняется и весь стиль мышления ребенка. На приводимой ниже таблице показано, как именно меняется содержание фаз приготовления и осуществления в зависимости от накопления соответствующего опыта деятельности.

Таблица 3

Изменение содержания фаз мыслительного процесса в зависимости от результата обобщения опыта деятельности в предметной ситуации у ребенка раннего возраста.

Особенности деятельности ребенка в ходе решения практических орудийных задач		Результат обобщения опыта
Фаза приготовления	Фаза осуществления	Деятельности
Попытки достижения цели различными функциональными способами. Случайное (или на основе присвоения) установление результативной связи между определенным предметом и целью (объектом)	Нечеткое в моторном отношении воздействие на объект, его перемещение или иное результативное воздействие, осуществляемое вспомогательным предметом	Установление связи между воздействием вспомогательным предметом и последующим перемещением или иным изменением объекта
Направленное воздействие вспомогательным предметом на предмет-цель (объект)	Более совершенное по способу воздействие вспомогательным предметом на объект-цель	Образование предметно-опосредствованного способа действия (функционально-предметное обобщенное образование)
Направленный поиск в практическом плане опосредствованного пути достижения цели. Адекватный перенос ранее сформировавшегося предметно-опосредствованного способа действия в новые условия	Достижение цели путем использования того или иного вспомогательного предмета	Вычленение значения вспомогательного предмета как средства достижения той или иной цели (функционально-знаковое обобщенное образование)

Что же определяет уровень самих ориентировочных действий? Что лежит в основе этих особых действий, их содержания? При решении задачи своей деятельности субъект получает помимо чисто практического результата еще и результат, в известном смысле идеальный, — определенный познавательный итог деятельности, позволяющий выделить существенное в ситуации и применить отвечающий этому существенному признаку соответствующий способ действия. *Обобщенный опыт деятельности в ситуации представляет собой определенное субъективное знание, объективно закрепленное в форме тех или иных обобщенных образований, представленных способом действия.* По-видимому, уровень ориентировочного звена действия определяется тем уровнем знания о ситуации, который на основе предшествовавшего опыта имеет субъект (ребенок). Здесь можно говорить о динамично развивающемся и все более адекватном образе ситуации. Знание выступает, по-видимому, как рефлексия образа, его актуализация в сознании. Развитой форме рефлексии предшествует практическая рефлексия, состоящая в учете опыта предыдущего действия в последующем. Учет предшествующего опыта может происходить путем частичного изменения последующего или в форме «свертывания» развернутых действий

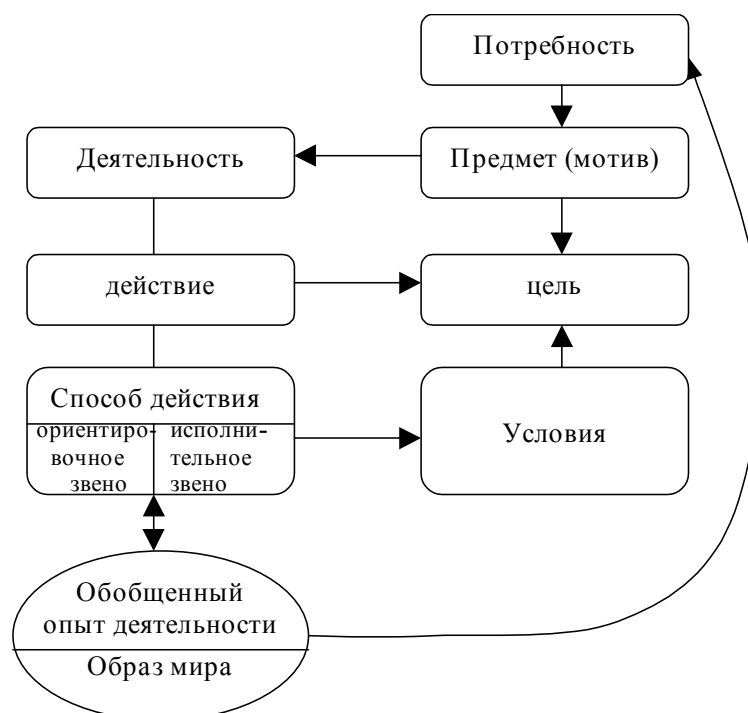
(А.И.Подольский) или замещения, например, цепочки игровых действий одним действием или словом, о чем писала в свое время Ф.И.Фрадкина.

Если знание ситуации зависит от уровня обобщения опыта деятельности, то это означает, что *фаза подготовки* в процессе решения задачи действительно *отражает опосредствованность решения обобщенным опытом предшествующей деятельности*, а наступление нового этапа в развитии мыслительного процесса зависит от уровня обобщения опыта соответствующей деятельности. Одна и та же практическая задача может решаться с позиций разных уровней обобщения опыта предшествующей деятельности. Содержание ориентировочного звена действия, экстраполирует результат операции, направленной на подготовку условий, необходимых для достижения цели.

Существенное в ситуации раскрывается перед субъектом с той глубиной его отражения, которая была достигнута путем преобразования этой ситуации в процессе деятельности. Анализ решения детьми раннего возраста практических задач обнаруживает, что восприятие только тогда соответствует структуре поля, когда оно само сформировано в деятельности, опыт которой представлен в плане отражения соответствующим обобщенным образованием, которое выступает в качестве внутреннего репрезентанта процесса обобщения опыта деятельности субъекта в структуре деятельности. Опыт деятельности несомненно является источником происхождения образа мира субъекта как основного системного психического образования, обеспечивающего его ориентировку в действительности и в конкретной ситуации этой действительности. Уточняющие изменения в содержании ориентировки являются содержательно образующим, созидательным механизмом по отношению к самой деятельности. Реализуется механизм внутреннего спонтанного, т.е. обусловленного саморазвития деятельности.

Это положение наглядно выражено в предложенной ниже схеме деятельности и механизма ее саморазвития, на спонтаннейший детерминированный характер которого указывал в свое время А.В.Запорожец. Данная схема опирается на основополагающие идеи А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, А.В.Запорожца о структуре деятельности и дает вместе с тем новое видение рассматриваемого явления: деятельности в ее развитии, обусловленном опорой каждой новой ступени этого развития на обобщенный опыт предшествующей ступени.

Схема деятельности и механизма ее саморазвития



В этой схеме, носящей эвристический, открытый для дальнейших фундаментальных уточнений, характер, подчеркнута главное: динамичность образа (С.Д.Смирнов), его постоянное содержательное обогащение в деятельности обеспечивает в свою очередь обогащение содержания всех структурных компонентов деятельности, ее непрерывное развитие.

Обобщенный опыт деятельности (образ мира, сложившийся в ходе деятельности как следствие деятельностного познания действительности) выступает в каждый момент как ориентирующее (умственное, абстрактное) по отношению к практическому, направленному на достижение определенного ситуативного результата.

Предметно-опосредствованный способ действия всегда есть итог обобщения опыта деятельности, включающий освоение средства, и как таковой является внешним выражением наличия обобщенного психического образования, представляющего уровнем своего содержания определенную «грань» ментального образа мира субъекта.

Для понимания природы обобщения необходимо исследовать не только его механизм, но и сущность, представленную содержанием, которое на разных уровнях развития отражает прежде всего определенный итог обобщения опыта деятельности. Обобщенный опыт деятельности опосредствует решение практической задачи не только во внешнем плане. Внешний план опосредствования, представленный способом действия, в свою очередь, имеет внутреннее, интериоризованное представительство — соответствующее обобщенное образование.

Обобщенные функциональные, функционально-предметные и функционально-знаковые образования, по всей вероятности, являются на первоначальных этапах развития мышления тем, что принято считать на уровне речевого мышления результатом интериоризации внешнего плана деятельности (опыта деятельности) через речь во внутренний план (П.Я.Гальперин, 1966). Проведенный анализ побуждает нас сформулировать гипотезу, согласно которой процесс интериоризации внешних действий во внутренний план должен рассматриваться как процесс, имеющий место на различных этапах развития и качественно преобразующийся в зависимости от «генетической ступени» развития деятельности и уровней ее обобщения, как в антропогенезе, так и в онтогенезе.

На всех этапах исторического пути присвоение человеческого типа мышления является условием развития ребенка как человека. Мышление ребенка опосредствуется и определяется содержанием современного ему общественного опыта. Соответственно в структуре мышления фаза приготовления отражает опосредствованность решения общественным опытом в той мере, в какой он стал достоянием индивидуального опыта ребенка.

Проблема развития мышления в раннем детстве предстает перед психологом и педагогом как задача формирования у ребенка культуры человеческого типа мышления, что должно осуществляться системой его жизни в обществе, системой образования.

Исследование, результаты которого приводятся в докладе, проводилось на всем своем пути в тесном соприкосновении с практикой дошкольного воспитания и было всегда ориентировано на поиск путей амплификации процесса и результатов детского развития.

В процессе воспитания необходимо специально формировать опыт деятельности, который определяет качественный уровень интеллектуального обеспечения решения задач всех видов деятельности ребенка и экстерииоризируется в соответствующих способах действия. Эта цель достигается на основе соответствующей программы, содержания и адекватных указанным целям методов образовательной работы с детьми. Для этого не только психолог, но и педагог должны опираться на методологию и фактическое наполнение деятельностного подхода. От исследователя генетически ранних форм мышления как интеллектуальной основы развития деятельности ребенка в этой связи потребовалось обратиться данные эксперимента и теоретические положения исследователя к нуждам практики развития ребенка.

Полученные в исследовании материалы о состоянии предметной, предметно-игровой и игровой деятельности детей показали, что способы решения задач каждого вида деятельности,

если созданы условия поддержки их развития, приобретают все большую обобщенность, вбирая в снятой форме предыдущий опыт ребенка.

Таким образом, обобщение ребенком опыта своей деятельности в способе начинает выступать в качестве внутренней основы развития его мышления, которое, в свою очередь, является механизмом, обеспечивающим содержательно-предметный характер развития деятельности. Мышление становится интеллектуальной основой ее развития, а сам процесс овладения обобщенными способами решения задач деятельности ведет к ее осуществлению на все более высоком уровне.

Ряд теоретических положений, вытекающих из представленного в докладе исследования, прямо указывают на необходимость постановки и решения задачи построения системы умственного воспитания в раннем детстве, направленной на формирование у ребенка первоначальной культуры мышления. Для того чтобы такая система умственного воспитания могла стать не только психологической теорией, но и педагогической реальностью, необходимо, с одной стороны, преодолеть еще бытующие взгляды на ранний возраст как на период исключительно пестования и выкармливания, чреватые недооценкой значения воспитательного, формирующего фактора для дальнейшего психического развития ребенка, а с другой стороны, располагать более полными сведениями относительно основных закономерностей развития мышления в деятельности детей дошкольного возраста.

Ребенок как активное человеческое социальное существо, интеллектуальное развитие которого протекает в ходе становления различных видов его деятельности, таких как общение, предметная деятельность, игра, нуждается в их поддержке.

Экспериментально-теоретическое исследование интеллектуального развития детей раннего и дошкольного возраста и общих закономерностей развития деятельности, ее интеллектуальной основы и средств, дали возможность разработать *концепцию формирования первоначальной культуры мышления*, начиная с периода младенчества, а затем в раннем и дошкольном возрасте. Теоретическим стержнем концепции явилось представление об обобщении ребенком опыта деятельности в способах решения задач деятельности. В соответствии с этим положением была разработана система умственного воспитания, не внешняя, навязанная ребенку взрослыми, а реализуемая в самой деятельности, которую у него формируют взрослые люди в различных ситуациях общения с ним в быту, играх-занятиях, в играх. В ходе интимизированного эмоционально-непосредственного общения, в которое вплетаются действия с привлекательной игрушкой, у младенца складывается потребность в освоении окружающего предметного мира, возникает мотив специфической предметно-игровой деятельности. На втором году жизни достижения в ее развитии обогащают предметно-практическую деятельность, которая вместе с возрастающей осведомленностью ребенка об окружающем его предметном и социальном мире, дает, в свою очередь, исходный материал сначала игре с предметами, а затем игре-общению, типичной для дошкольников.

Было установлено, что для полноценного овладения всеми этими видами деятельности у детей должны быть сформированы соответствующие способы действий, выступающие в единстве с уровнем обобщения опыта деятельности. Уровню обобщения опыта в форме функциональных обобщенных образований в ранний период младенчества соответствуют способы обследования предмета и способы действия, отражающие в своих исполнительных операциях свойства предмета. Уровню обобщения опыта в форме функционально-предметных образований соответствуют предметно-опосредованные способы действия, а затем орудийные, когда результат как достижение цели ребенок получает, воздействуя одним предметом на другой (к концу первого года жизни). Следующий уровень связан с возникновением функционально-знаковых образований, характерных для всего периода собственно раннего детства (второй и третий год жизни). Им соответствуют способы действия, обеспечивающие передачу информации в процессе совместной деятельности. Эти способы типичны для ряда форм индивидуальной совместной предметно-практической деятельности и для игры.

Известно, и это подтверждается нашими экспериментами, что в деятельности, совершаемой на интеллектуальной ступени, присущей высшим животным, и в деятельности человека разумного присутствует когнитивное ядро – решение задачи деятельности. Задача

предметной или игровой деятельности ребенка может быть одна или несколько последовательно возникающих. В игре (сюжетно-ролевой) можно наблюдать сеть задач, а в играх с правилами (например, в традиционных играх) – даже систему задач. Рефлексивный характер игровых задач очевиден, как очевиден и статус игры как своеобразной формы мышления. Более того, игру можно рассматривать как вполне определенную ступень в развитии основ теоретического рефлексивного мышления ребенка. Это обстоятельство делает игру неперенным и необходимым условием полноценного умственного развития ребенка-дошкольника. Не имея возможности подробно раскрыть данное положение на фактическом материале конкретных исследований, обращу внимание на то, что в игре способы решения игровых задач характеризуются условностью. Способ действия в игре не совершает действие, а обозначает его. В игре в полной мере обнаруживает себя тенденция перехода от решения задач деятельности на уровне функциональных обобщенных образований к их решению на уровне функционально-предметных и, наконец, функционально-знаковых обобщенных образований.

В игре способы действия это — действия с игрушкой, с предметом-заместителем, с мнимым и воображаемым предметом, а также вербальное замещение предметного действия. Эксперименты показали, что важным условием перехода от сюжетно-отобразительной игры (предметной по содержанию игровых действий) к сюжетно-ролевой игре (ее содержание - ролевое общение детей) является сформированность всей совокупности названных предметных способов действия как основы перехода к решению игровых задач в образном плане. Оказывается, без сформированной способности к решению задач деятельности на уровне образно-действенного мышления дети конца третьего – начала четвертого года жизни не могут перейти и ролевому замещению, требующему от ребенка, взявшего на себя роль, понимания роли другого и его плана действия. На этом уровне развития деятельности, когда ребенок начинает реализовывать практику делового и межличностного общения, опыт деятельности должен быть обобщен в образе, содержание которого представлено в условном игровом способе действия выразительными ролевыми действиями или высказываниями. Следующий уровень, типичный при благоприятных условиях воспитания для старших дошкольников, связан с генезисом обобщения опыта деятельности в слове и соотносим со способом действия, принимающим форму беседы-диалога с партнерами. Этот способ (ролевая экспрессивная беседа-диалог) характерен для развитой сюжетно-ролевой игры, в которой моделируются отношения между людьми в процессе деятельности и ее содержание. Игровое общение способом беседы указывает на высокий уровень развития не только образно-действенного, но и вербального мышления, оперирующего содержательными понятиями, т.е. понятиями, обобщающими опыт деятельности ребенка, сложившийся к концу его дошкольного детства.

Исследования дали возможность обнаружить системный характер иерархии обобщенных способов действия, которыми должен овладеть ребенок. Раннее, а значит своевременное, приобретение опыта предметного опосредования, является существенным преимуществом по отношению к дальнейшему интеллектуальному развитию ребенка. Было установлено, что выпадение того или иного звена из системы обобщенных способов при их усвоении ведет и существенному отставанию в уровне и успешности решения детьми задач деятельности. Игра, как показали проведенные нами исследования архаических и традиционных игр, обобщает опыт реальной жизни общества в своем сюжете, а сюжет обобщается в игровом правиле. Это обстоятельство делает игру интеллектуально ёмкой деятельностью. Специальное исследование, посвященное выяснению значения приобретения ребенком опыта простейшего опосредствования (использование тесемки, палочки для доставания игрушки), показало, что у детей, не имеющих такого опыта, при решении задач в эксперименте возникают существенные затруднения, требующие вмешательства взрослого для показа или разъяснения необходимого способа действия, например, со специализированным орудием. Двухлетние дети, у которых не был сформирован относительно простой способ орудийного действия, основанный на использовании статической связи между средством и целью, решали практические задачи, требовавшие реализации динамической связи между ними в шесть-восемь раз медленнее и менее самостоятельно, чем их сверстники, своевременно

овладевшие более простым способом. Выше уже упоминалось о значении предметных игровых способов как фундамента для возникновения ролевых. В другом исследовании (А.А.Ибатулина), проведенном с использованием нашей методики, получены объективные свидетельства того, что овладение детьми системой обобщенных способов действия, включая замещение в игре, ведет к повышению уровня функционирования ассоциативных зон мозга, ответственных за ориентировку. Приведенные данные говорят о фундаментальном характере анализируемых закономерных изменений, возникающих в интеллектуальной сфере ребенка в процессе целенаправленного формирования у него первоначальной культуры мышления.

Проблема интеллектуального развития рассматривается нами с позиций Л.С.Выготского в единстве с аффективной ее составляющей. Генетический метод, в котором центральное место принадлежит историзму, позволяет понять, что родовое человеческое качество разумности должно быть присуще любому виду деятельности как исходное условие ее творческого характера.

Поступательное повышение интеллектуального уровня реализации деятельности не означает однобокости развития личности. Напротив, чем выше интеллектуальный уровень осуществления деятельности, тем полнее в ней происходит реализация личности, обогащение всех сторон ее развития. Это явление особенно четко обнаруживает себя в хорошо сформированной самодеятельной игре, когда дети оперируют по ходу ее развертывания разнообразными знаниями нравственно-этического и эстетического содержания, представлениями об общественных явлениях, о жизни природы, о назначении предметов человеческого обихода, орудий труда, разнообразной техники. В игре дети обращаются и к своему эмоциональному опыту, совершенствуют свои двигательные умения, воплощаясь в ролевой образ, требующий быстроты, ловкости, смелости или осторожности.

Как показали исследования последних лет, полноценное развитие ребенка происходит тем успешнее, чем полнее реализована связь того, что он узнает в ходе повседневной жизни, на занятиях, в общении, из книг, телевидения, с содержанием его собственной деятельности. Ребенок получает самый разносторонний опыт, но не всегда этот опыт становится для него объектом действия. В результате возникает однобокость развития и его отставание становится более или менее глубоким. Необходимо, чтобы знания в каждый момент детства попадали на почву хорошо сформированной самостоятельной деятельности. В этом отношении наиболее благодатной почвой является самодеятельная игра.

Дошкольник размышляет в игре о жизни, решая свои игровые задачи индивидуально или совместно с другими детьми. Чем обобщеннее способы отражения в игре действительности, тем глубже и разносторонней проникает в ее смысл ребенок, тем полнее и содержательней его личность, выше потенция ее творческой реализации в игре и вне игры. Игра является специфической формой практического (образно-действенного) размышления ребенка. Этой форме мышления свойственны процессы рефлексии. Особенно ярко проявляется у дошкольника рефлексия способа действия в игре за компьютером (компьютерно-игровые программы открытого типа), когда ребенок «вынужден» отказаться от собственно практического действия и перейти к действию мысленному (в уме). Сходная картина происходит и в самодеятельных играх, когда дети наделяют нейтральный по отношению к содержанию игры предмет определенным игровым значением в смысловом поле игры. Способность наделять игровым значением нейтральный объект в смысловом поле своей игры является важнейшей умственной способностью ребенка-дошкольника. Наличие такой способности свидетельствует о высоком развитии символической, знаковой функции мышления, позволяющем мышлению приобрести речевую форму и соответствующий словесно-логический механизм, подготовленный еще «логикой практического действия младенца» (Дж.Лангер).

Развитие всех видов деятельности ребенка – процесс детерминированный воспитанием, в котором важная еще до конца не осознанная обществом роль принадлежит игрушке и другим объектам и средствам деятельности ребенка – передающих ему в своих физических, функциональных, эстетических и других свойствах воплощенный в них исторически сложившийся опыт деятельности.

Проблема средства – еще не решенная проблема теории деятельности, как отмечал В.В.Давыдов (1990).

Исследования развития мышления ребенка, проведенные нами, убеждают в том, что средство входит в структуру способа действия. Средство (например, орудие), казалось бы, должно быть соотнесено с исполнительным (операциональным) звеном способа действия, однако оно имеет и свое идеальное представительство в ориентировочном звене. Содержание ориентировки (было показано выше) определяется не только наличными условиями, в которых дана цель, но и тем образом, который складывается у субъекта в ходе приобретения и обобщения опыта деятельности, в том числе и в ситуациях, требующих употребления средств.

Общая тенденция развития деятельности ребенка уже в младенчестве такова, что он постепенно переходит от ручных действий (с игрушками, например) к предметно-опосредствованным. В условиях овладения специфически человеческими средствами в культурной среде их использования ребенок уже к началу второго года жизни на основе собственной практики начинает понимать их назначение. Этот момент исключительно важен не только для практики жизни ребенка в окружающем его социуме, но и для теории развития деятельности и ее средств, т.к. указывает на интериоризацию приобретенного опыта в форме обобщенного функционально-знакового образования. Средство, включенное в способ действия, начинает его означать, а не только оснащать. Это обстоятельство коренным образом меняет содержание и вектор ориентировки ребенка в условиях достижения цели. Возникает способность к оценке ситуации, выбора средства и условий его применения. Ребенок еще очень мал и далеко не самостоятелен в быту и общении, но он уже способен к рефлексии своего опыта деятельности. Он может в игре воспроизвести ситуацию, требующую использования средства, и даже дать себе и другим ее как игровую задачу – форму рефлексии (отражения) той или иной стороны действительности.

В качестве средства решения игровой задачи ребенком используются не только реальные орудия, как в предметной деятельности, но и условные. Исполнительное звено способа игрового действия приобретает черты абстракции предметного способа в форме жеста, слова, ролевой эмоции, развернутого ролевого общения. Ориентировочное звено способа действия при этом обращается вовнутрь. Ребенок извлекает условия достижения игровой цели из собственного познавательного багажа. Происходит экстериоризация образа воображения в игре. Игра требует опоры во внешней предметной среде, но ее средства уже внутри, они ментальны и ищут возможность своего воплощения в игровой реальности в форме реализации игрового замысла. Таков путь ребенка к творчеству, в том числе и по отношению к средствам своей деятельности. Средство, оставаясь в структуре способа действия, проходит путь от материальной формы к идеальной, обогащая тем самым когнитивное ядро развивающейся деятельности человека. В практическом отношении важно, чтобы предметная среда, в том числе и среда решения предметных и игровых задач, функционально моделировали развитие деятельности ребенка.

Разработанная на основе проведенных исследований система умственного (интеллектуального) развития ребенка, предполагает формирование первоначальной культуры мышления, повышающей уровень интеллектуального обеспечения развивающейся деятельности ребенка.

Соответственно названная система включает следующие составляющие:

- обеспечение развития у детей младенческого возраста предметной опосредствованности в процессе их предметно-игровой деятельности с игрушками;
- проведение с детьми раннего возраста игр-занятий с предметами-орудиями (от элементарных до специализированных, а также с имитирующими орудия труда), в процессе которых у детей формируется культура предметного опосредствования их деятельности и закладывается интеллектуальная основа развития предметной деятельности. Ребенок овладевает способами, средствами и значимыми для него смыслами задач их использования;
- проведение с детьми раннего возраста игр с народными и другими игрушками, моделирующими ситуации целевого применения орудий и приспособлений, вызывающих эффект предметного опосредствования и его переноса в различные ситуации;

- психолого-педагогическая поддержка развития сюжетно-отобразительных игр, в которых у детей раннего возраста формируется символическая функция его мышления через систему игровых замещений – условных по своей игровой природе средств и способов решения игровых задач.

Уже в раннем детстве наглядно-действенное мышление несет в себе зародыш отвлеченности. Опыт, фиксированный в способе действия, представляет собой фундамент будущей абстракции в знаке.

В сюжетно-отобразительной и ролевой игре как генетически ранних формах мышления складывается система абстрагирования опыта деятельности в знаке, что подготавливает развитие способности к рефлексированию мышлению, необходимому в условиях общения.

В развитой самостоятельной игре у дошкольника формируется важнейшая способность к экстерииоризации образа воображения в игре, что является значимым признаком его творческого развития в этой деятельности. Предметно-игровая среда для такой игры должна позволять ребенку свободно распоряжаться предметным пространством своей игры, наделяя те или иные предметы игровым значением в смысловом поле своей игры. Игра приобретает вектор творчества.

Многое в развитии «интеллектуального наполнения» игры зависит от игровых средств. Так, рефлексии способа действия в игре, а, следовательно, и возникновению предпосылок развития теоретического мышления ребенка, способствует наличие в его распоряжении крупных средообразующих нейтральных по отношению к любой теме или сюжету игры предметов-модулей. Следующий еще более радикальный шаг в направлении развития способности к рефлексии способа действия, ребенок делает, осваивая компьютерные средства своей игры, побуждающие его к мышлению во внутреннем плане. Способ действия, в этом варианте решения задач игровой деятельности, должен осознаваться ребенком и подвергаться мысленному выбору и экспериментированию с ним в виртуальном поле компьютерной игры.

Проблема игровых средств исследовалась автором доклада, начиная с середины семидесятых годов. Исследования проводились лично автором и руководимым ею коллективом сотрудников, аспирантами, соисполнителями, опиравшимися в своих работах на деятельностный подход. Концепция такого подхода, связанного с «программированием» процесса усвоения ребенком всей иерархии обобщенных способов действия в своей самостоятельной деятельности, была воплощена нами в системе игрушек и средообразующих игровых объектов для младенцев, детей раннего возраста и дошкольников, включая игровые компьютерные средства для дошкольников.

Так, для младенцев в возрасте до года автором доклада разработана эталонная система игрушек, направленная на формирование у детей на основе первичных манипуляций способов действия, связанных с обследованием предмета, переходящих в целенаправленные ориентировочные действия, осуществляемые способами предметно-специфическими. Они являются первым итогом обобщения опыта познания свойств предмета - объекта действия. На основе этого способа, переходящего в результате практики деятельности с игрушками в ранг действия, возникают принципиально новые — предметно-опосредствованные способы действия – кульминация присвоения исторически сложившегося опыта предметной деятельности ребенком. Эти способы в процессе игры со специально сконструированными игрушками переходят в ранг действий, которые реализуются орудийными способами. Таким образом, эталонная система игрушек формирует у детей на первом году жизни родовой человеческий способ действия посредством предмета, ключевой по отношению ко всему последующему освоению социально-предметного содержания деятельности.

В целом была разработана концепция, которая опиралась на понимание развивающей предметной среды как функционально моделирующей развитие детской деятельности. Автором также разработана и концепция информатизации дошкольного уровня образования, в которой компьютерные программные средства рассматривались в качестве составляющих развивающей среды детской игровой деятельности.

Созданы авторские проекты наборов игрушек для детей младенческого и раннего возраста, функционально моделирующих развитие предметно-опосредствованных и собственно орудийных способов действия, игровых развивающих сред (средообразующие игровые модули) и открытых игровых компьютерных программ.

Была предложена новая классификация детских игр, опирающаяся на признак игровой инициативы, исходящей от ребенка, от взрослого, от исторически обусловленной инициативы этноса. Данная классификация имела прямое отношение к системе умственного развития детей, т.к. позволяла субординировать в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения все известные виды детских игр, установить их взаимную исторически сложившуюся зависимость и значение для развития детей в историческом (уходящем в лету) и современном образовательном пространстве. Классификация создавалась так же для решения еще одной практико-ориентированной проблемы, вставшей по ходу исследования в процессе внедрения его результатов в практику дошкольного образования. Это проблема перегрузки дошкольников занятиями в ущерб их игре, особенно самостоятельной, которая является ведущей деятельностью дошкольников, в отличие от деятельности детей на занятиях, общая польза которых была доказана еще А.П.Усовой. Игра давно уже стала исчезать из детских садов, уступая место учебным занятиям. Знания, получаемые детьми на занятиях, чтобы не быть формальными, должны применяться детьми в их самостоятельной деятельности, и прежде всего, - в самостоятельных формах игры. Проблема предстала перед автором доклада как необходимость преодоления сложившегося положения в дошкольном образовании, которое могло быть возможно, если знания и игра стали бы рассматриваться в единой неразрывной системе, направленной на обеспечение условий применения знаний в игре. Этому существенно способствовало планирование и осуществление педагогического процесса с учетом предложенной классификации, позволяющей утвердить ведущее значение самостоятельных игр в отношении дальнейшего познавательного развития детей.

Таким образом, система формирования первоначальной культуры мышления охватывает потребности развития интеллектуальной основы деятельности детей, опираясь на изложенные в докладе научные представления о содержании генетически ранних форм мышления в различные периоды психического развития ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психология исторически всегда в большей степени изучала феноменологию мышления и меньше – процессы его развития. Такое утверждение звучит достаточно рискованно, имея в виду тот факт, что мышление исследовалось у животных, в первобытных культурах, на различных этапах онтогенеза человека, в различных аспектах у взрослого человека. Более того – существуют крупнейшие научные школы, давшие науке целостные концепции мышления и характеристики этапов его развития. Выше я уже обращалась к этим основам современной науки о мышлении и его развитии. Вместе с тем, проблема развития мышления еще далеко не исчерпана. В наименьшей степени разработан ее преемственный аспект в эволюции мышления на стадии интеллекта в филогенезе животных, в антропогенезе, истории человеческой первобытности и в раннем онтогенезе человека современного типа.

Основные линии в исследованиях психологии мышления на ранних стадиях его становления у животных и человека, насколько можно судить по историческому фону науки были инициированы в наибольшей степени теорией Чарльза Дарвина о происхождении видов животных и человека. Так, некоторые ученые, рассматривая в этой связи мышление обезьяны и маленького ребенка, находились отчасти в плену достаточно осторожно высказанной Карлом Бюлером идеи о шимпанзеподобности мышления ребенка раннего возраста. Психологи подчас не находили существенных различий между мышлением человека и обезьяны (В.Келер). Это научное мнение не ушло в лету, оно представлено и в наше время в трудах ученых, изучающих, например, возможности «очеловечивания» шимпанзе через научение его человеческой знаковой форме речи. В этой связи немаловажное, но не выступающее на поверхность научных дискуссий, значение имело и мнение ученых, отрицавших всякое

наличие мышления у животных (Л.Нуаре, В.А.Вагнер и др.). Возникла парадоксальная ситуация: действительно, если мышление младенца в раннем возрасте шимпанзеподобно, а у шимпанзе, как животного, мышления нет, то есть ли оно у ребенка? Применение методологии историзма, деятельностного подхода и генетического метода изменило ситуацию в отношении понимания значения генетически ранних форм мышления применительно к филогенезу приматов, антропогенезу и онтогенезу человека.

Исследование, представленное в докладе, позволило убедиться в правильности высказанной исходной гипотезы о значении обобщенного в способе действия опыта деятельности в развитии довербальных форм обобщения, содержательно характеризующих генетически ранние формы мышления. История возникновения этой гипотезы была связана с неудовлетворенностью тем фактическим положением дел, которое сложилось в поведенческой психологии. Речь шла об известном мнении о навыках как о чем-то задогматизированном, ригидном по сравнению с интеллектуальными процессами. При проведении даже самых начальных экспериментов с животными (крысами, низшими обезьянами и шимпанзе) становилось ясно, что следует развести два момента: первый – двигательный навык может рассматриваться как явление стереотипное, в определенных условиях косное; второй – этот же навык несомненно является итогом приобретения некоторого опыта и как таковой является новой поведенческой предпосылкой, повышающей шансы приспособления животного к окружающей среде. Если выработанный навык животное применит в измененных условиях, то оно будет опираться на ранее приобретенный опыт. Следовательно, *если представить себе психическую жизнь субъекта, животного или человека, не как срез и картину данного момента, а как вертикаль развития, то окажется, что его жизненный опыт представляет собой развивающуюся деятельность, каждый момент которой дает основу для дальнейшего ее совершенствования.* В этом контексте навыки, в частности, орудийные, полностью утрачивают качества косности и ригидности, которые приписывались им старой додеятельностной психологией. Разумеется, понятие «навык» продолжает быть действующим и в современной психологии. Сохраняется его «горизонтальная» характеристика, отмечающая его относительную, чисто срезовую стабильность, но в структуре развивающейся деятельности и решения ее задач термин навык должен был быть заменен термином способ действия.

Причем термин «способ действия» приобретает в контексте развивающейся деятельности и более общий смысл, подразумевающий, что в способе действия обобщены более конкретные ориентировочные и исполнительные операции. Например, ручной способ действия, орудийный способ действия и др.

Таким образом, способ действия зависит от опыта той деятельности, в недрах которой формируется. Верность гипотезы была доказана экспериментально. Действительно, уровень протекания генетически ранних форм мышления зависит от процесса приобретения и обобщения опыта деятельности субъекта в способах этой деятельности, которым соответствуют функциональные, функционально-предметные и функционально-знаковые обобщенные образования, представляющие собой иерархию довербальных обобщений.

В результате сравнения особенностей совершенствования решения практических задач обезьянами и детьми было обосновано наличие качественных отличий в источниках развития их интеллекта. Принципиальное отличие пути развития интеллектуализации деятельности у человека (ребенка) возникает за счет раннего и своевременного присвоения им исторически сложившихся способов и средств предметного опосредствования как результата обобщения исторической совокупности опыта человеческой деятельности.

Процессы интеллектуализации деятельности обезьян имеют иной, сугубо индивидуальный характер, зависящий от накопления и обобщения опыта предметного опосредствования каждой данной особью.

Человеческий ребенок в ходе развития мышления, происходящего у него в процессе формирования различных видов деятельности, переходит последовательно от опосредствования решения практических задач своей деятельности опытом, отраженным в функциональных, функционально-предметных и функционально-знаковых образованиях, постепенно усваивая назначение и значение употребляемых предметов и орудий, а также их

общественное значение и смысл в практике специфически человеческой деятельности – общения. Обезьяны же обнаруживают формирующуюся у них индивидуально и прижизненно способность к опосредствованию решения практических задач лишь на функциональном и функционально-предметном уровнях обобщения, в то время как функционально-знаковые обобщенные образования у них отсутствуют, обнаруживая свою возможность только как антропогенетически значимая тенденция, возникающая при реализации предметного и предметно-опосредствованного опыта в условиях стадного образа их жизни.

Функционально-знаковые обобщенные образования как итог деятельности нового качества, а именно – коллективной, в том числе и трудовой, теоретически могут быть предполагаемы как регулирующее психическое образование лишь на стадии антропогенеза, связанной с эволюцией гоминид – древнеших людей. Именно в этот период антропогенеза, по-видимому, возникает процесс присвоения – передача ребенку обобщенного опыта предыдущих поколений в форме общих способов предметно-опосредствованного действия.

Исследование на новом материале подтверждает положение Н.Н.Ладыгиной-Котс об отсутствии у обезьян понимания причинно-следственных связей и наличия такового у ребенка в возрасте до двух лет и старше, что связано с имеющейся у него практикой предметного опосредствования, возникающего еще в младенческом возрасте в условиях общения со взрослым и развития предметно-игровой деятельности с игрушками – овеществленной концепцией исторически сложившейся системы опосредствования.

Исследование показало, что в результате реализации системы взаимодействия «общество – ребенок» происходит поэтапный процесс передачи ребенку общественного опыта, который, будучи переведен в собственной деятельности ребенка в его личный опыт, обеспечивает осуществление его деятельности на все более интеллектуальном уровне, обогащая мыслительный процесс за счет его опосредствования психическими образованиями все более обобщенными (и ёмкими) по уровню.

В результате теоретической работы с фактами, полученными в исследовании, было сформулировано представление о деятельности как развивающейся системе, по отношению к которой понятие «опыт деятельности» имеет смысл объяснительного понятия. В связи с этой теоретической позицией в структуре деятельности выделяется способ действия в качестве внешнего репрезентанта обобщения опыта деятельности в форме функциональных, функционально-предметных и функционально-знаковых образований.

В зависимости от того, какой способ действия применяется субъектом для решения задач деятельности, она протекает на соответствующем этому способу качественном уровне. Если принять формулу двухфазности как общую для всех случаев осуществления деятельности на интеллектуальном уровне, то, опираясь на данные, полученные в экспериментальной части исследования, можно заключить, что фаза приготовления в мыслительном процессе, направленном на решение задачи, отражает опосредствованность достижения цели опытом, предшествующей деятельности. От качественного уровня опыта предшествующей деятельности зависит и качественный уровень протекания данного мыслительного процесса. В прямой связи с формированием общения, предметной деятельности и игры субъект приобретает и отражает в уже упомянутых выше обобщенных образованиях свой опыт деятельности. Соответственно с этим развивается и содержание генетически ранних форм мышления.

Обобщенные довербальные психические образования составляют иерархию все более обобщенных форм отражения действительности во внутреннем плане, которые и выполняют ориентирующую роль по отношению внешних практических действий при реализации того или иного вида деятельности.

Решение одной из задач, поставленных в проведенном исследовании, состояло в теоретическом обосновании необходимости системы занятий с предметами-орудиями и руководства развитием игровой деятельности, направленной на формирование первоначальной культуры мышления в раннем и дошкольном детстве.

Теоретическим ядром разработанной системы умственного воспитания является понимание развития различных видов деятельности как процесса их интеллектуализации и

выделение этапов и форм развития мышления в связи с уровнями отражения обобщенного опыта деятельности ребенка, формируемого у него взрослыми, создающими необходимые условия для присвоения ребенком мотивов, целей, способов и средств, реализующих его деятельность как человеческую родовую, то есть, предметную деятельность.

Современный ребенок присваивает обобщенный опыт человеческих поколений, начиная уже с периодов младенчества и раннего детства. Этот опыт предстает перед ним в форме «застывших» в вещах способах их употребления и в живых действиях взрослого, которым ребенок подражает.

В разработанной системе умственного воспитания, направленного на полноценное развитие генетически ранних форм мышления, возникает развивающий эффект воспитания, который находит свое отражение в том, что ребенок раннего возраста оказывается способным решать практические задачи, возникающие в его деятельности на все более высоком интеллектуальном уровне. Развитие мышления происходит в самой деятельности ребенка, условия формирования которой обеспечиваются взрослым.

Одновременно важным дидактическим моментом обоснованной в исследовании системы является программирование усвоения и открытия самими детьми необходимых в контексте их человеческого развития способов и средств действия в той предметной среде, которая является развивающим полем их деятельности.

Наконец, в работе предлагается метод экспериментальной организации опыта деятельности, диапазон применения которого в экспериментальной практике достаточно широк. Одновременно он является формирующим психологическим методом, позволяющим реализовать в эксперименте и на практике современную потребность тесной связи данных психологии развития и педагогической теории, обращенной к базовым ценностям и амплификации детского развития.

Диссертация в виде научного доклада отражает содержание следующих публикаций:

Монографии, программы, учебно-методические пособия.

1. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. – М.: Педагогика, 1978 – 160 с. – 9,4 п.л.
2. Novoselova S.L. El desarrollo del pensamiento en la edad temprana. – Habana: Pueblo y Educación, 1981. – 154 p. – 10 п.л. (Cuba).
3. Новоселова С.Л. Развитие интеллектуальной основы деятельности приматов. - Москва-Воронеж, 2001 - 285 с. – 15,12 п.л.
4. Новоселова С.Л., Парамонова Л.А., Обухова Л.Ф., Тарасова К.В. и др. Базисная программа развития ребенка-дошкольника "Истоки": Концепция (20 % личного участия). - М., 1995. – 34 с. – 1 п.л.
5. Алиева Т.И., Антонова Т.В., Новоселова С.Л. и др. "Истоки". Базисная программа развития ребенка-дошкольника (15 % личного участия). / Научн. ред.: Л.А.Парамонова, С.Л.Новоселова, А.Н.Давидчук, К.В.Тарасова и др. - М.: Карапуз, 1997. - 288 с.; 2-е изд. Доп., 2001. - 304 с. – 19,0 п.л.
6. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. / Под ред. С.Л.Новоселовой с авторским участием. Изд. 4, исправленное (30 % личного участия). - М., Просвещение, 1985. – 144 с. – 8 п.л.
7. Игра дошкольника. / Под ред. С.Л.Новоселовой с авторским участием. М.: Просвещение, 1989. – 286 с. – 20 п.л.
8. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. - М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. - 59 с. - 4 п.л.
9. Новоселова С.Л., Чайнова Л.Д., Сидоренко В.Ф. и др. Развивающая предметно-пространственная среда детства (25% личного участия). – М.: ВНИИТЭ, 1997. – 60 с. – 4 п.л.

10. Новоселова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника (50% личного участия). – М.: Изд. «Новая школа», 1997. – 128 с. – 8 п.л.
11. Новоселова С.Л., Поддьяков Н.Н., Горвиц Ю.М., Чайнова Л.Д. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. / Под ред. Ю.М.Горвица (20% личного участия). – М., 1998. – 328 с. – 21 п.л.
12. Новоселова С.Л., Трифонова Е.В. Комплексная диагностическая методика познавательного развития детей «Звездный мальчик» (50% личного участия). – М., 1997. – 75 с. – 4 п.л.

Научные и методические статьи, главы в книгах, тезисы

13. Новоселова С.Л. Исследование элементарного мышления шимпанзе. // Советская антропология, 1959, № 1 (в соавторстве с С.Н.Брайнесом – 95% личного участия). – С. 37-48. - 1 п.л.
14. Новоселова С.Л. Образование навыка использования палки у шимпанзе. // Советская антропология, 1959, № 4. – С. 29-40. - 1 п.л.
15. Новоселова С.Л. О становлении и взаимодействии систем двигательных реакций у антропоидов. // В кн.: Вопросы экспериментальной патологии. - М., 1959. – С. 68-73. - 0,4 п.л.
16. Новоселова С.Л. Исследование в области элементарного мышления шимпанзе. // В кн.: Вопросы экспериментальной патологии. – М., 1959. – С. 74-83. - 0,4 п.л.
17. Новоселова С.Л. Соотношение зрения и кинестезии в процессе становления орудийной деятельности обезьян. // Тезисы докладов на II Съезде общества психологов, вып. 4. М.: АПН СССР, 1963. – С. 91-92. – 0,1 п.л.
18. Новоселова С.Л. Формирование интеллектуальных операций у обезьян в эксперименте. // Вопросы психологии, 1963, № 3. – С. 88-98. - 1 п.л.
19. Новоселова С.Л. Становление опосредованной деятельности у детей раннего возраста. // Вопросы психологии, 1965, № 4. – С. 21-32. - 1 п.л.
20. Новоселова С.Л. Сравнительный анализ формирования опосредованной деятельности у приматов путем самостоятельного опыта и подражания. // В кн.: Биологические основы подражательной деятельности и стадных форм поведения. - М.-Л.: Наука, 1965. – С. 65-72. - 0,5 п.л.
21. Новоселова С.Л. Особенности умственного развития детей раннего возраста. // Дошкольное воспитание, 1965, № 6. – С. 24-31. - 0,5 п.л.
22. Новоселова С.Л., Богоявленская Д.Б. Поисковое поведение шимпанзе (50% личного участия). // Тезисы 18 Международного конгресса (симпозиум I). – М., 1966. – С. 217. – 0,1 п.л.
23. Новоселова С.Л. Некоторые особенности интеллектуального поведения приматов. // Тезисы 18 Международного конгресса (симпозиум I). М., 1966. – С. 215-216. – 0,2 п.л.
24. Новоселова С.Л. О ранних этапах в формировании мышления. // Дошкольное воспитание, 1967, № 4. – С. 22-25. – 0,5 п.л.
25. Новоселова С.Л. Проблемы зоопсихологии на конгрессе психологов. // Дошкольное воспитание, 1967, № 8. – С. 10-42. – 0,5 п.л.
26. Новоселова С.Л. Становление мышления в раннем детстве. // В кн.: Вопросы дошкольной педагогики и детской психологии. – М., 1968. – С. 3-9. – 0,5 п.л.
27. Новоселова С.Л., Эмоционально-выразительные компоненты мышления в раннем детстве (в соавторстве с Л.И.Ванюшкиной – 50% личного участия). // В кн.: Вопросы дошкольной педагогики и детской психологии. – М., 1968. – С. 10-15. – 0,4 п.л.

28. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте в связи с формированием опосредствованной деятельности. // В кн.: Умственное воспитание детей раннего возраста. – М., Просвещение, 1968. – С. 63-119. – 3 п.л.
29. Новоселова С.Л. Дидактические игры и занятия (в соавторстве с М.И.Поповой – 50% личного участия). // Дошкольное воспитание, 1968, № 12. – С. 22-24. – 0,5 п.л.
30. Новоселова С.Л. Особенности предметного мышления детей раннего возраста. // Материалы III Всесоюзного съезда психологов. – М., 1968. – С. 46-47. – 0,1 п.л.
31. Новоселова С.Л. Начальные этапы формирования обобщения в раннем возрасте. // Всесоюзная конференция по актуальным проблемам дошкольного воспитания и вопросам подготовки к школе. Т.П. – М., 1970. – С. 37-39. – 0,2 п.л.
32. Новоселова С.Л. Игры с использованием вспомогательных орудий (на немец.яз.). // В кн.: Е.И.Радина. Упражнения и игры для детей раннего возраста. – Берлин, 1970. – С. 172-194. – 1 п.л.
33. Новоселова С.Л. Пути развития мышления и речи в антропогенезе. // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси: Мицннереба, 1971. – С. 163. – 0,1 п.л.
34. Новоселова С.Л. Проблемы развития психики детей раннего возраста. Перспективы исследования. // Материалы симпозиума «Развитие психики детей раннего возраста». – Институт детства. Куба, 1972. – С. 26-30. – 0,2 п.л.
35. Новоселова С.Л. Проблемы исследования мышления в раннем детстве. // Материалы симпозиума «Развитие психики детей раннего возраста». – Институт детства. Куба, 1972. – С. 48-50. – 0,1 п.л.
36. Новоселова С.Л. Игра и предметная деятельность (на испанском яз.). // Симьентес, Куба, 1972, № 25. – С. 3-14. – 0,7 п.л.
37. Новоселова С.Л. Воспитание в игре (на испанском яз.). // Симьентес, Куба, 1973, № 2. – С. 3-10. – 0,5 п.л.
38. Новоселова С.Л. Педагогические требования к игрушкам для детей раннего возраста. // Производство игрушек, 1975, № 5. – С. 5-9. – 0,4 п.л.
39. Новоселова С.Л. Этапы формирования предметно-игровой деятельности детей раннего возраста. // Производство игрушек, 1975, № 5. – С. 9-13. – 0,4 п.л.
40. Новоселова С.Л. К вопросу о возрастных особенностях развития содержания игры как деятельности. // В кн.: Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. – М., 1976. – С. 41-46. – 0,5 п.л.
41. Новоселова С.Л. Игрушки в контексте развития игровой деятельности детей. // Техническая эстетика, 1976, № 7. – С. 1-5. – 1 п.л.
42. Новоселова С.Л. Гипотеза о классификации игрушек по видам деятельности. // Производство игрушек, 1976, № 11. – С. 8-13. – 0,4 п.л.
43. Новоселова С.Л. Развитие мышления. // В кн.: Первый год жизни вашего ребенка. – М.: Педагогика, 1977. – С. 93-97. – 0,4 п.л.
44. Новоселова С.Л. Леворукость у маленького ребенка. // В кн.: Первый год жизни вашего ребенка. – М.: Педагогика, 1977. – С. 132-139. – 0,4 п.л.
45. Новоселова С.Л. Для самых маленьких (в соавторстве с Г.Г.Локуциевской – 50% личного участия). // Дошкольное воспитание, 1978, № 4. – С. 104-109. – 0,5 п.л.
46. Новоселова С.Л. Для самых маленьких (эталонная система игрушек) (в соавторстве с Г.Г.Локуциевской, Н.Н.Кожуховой – 50% личного участия) // Дошкольное воспитание, 1978, № 5. – С. 82-87. – 0,5 п.л.

47. Новоселова С.Л. К вопросу о возрастных особенностях развития содержания игры как деятельности. // В кн.: Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М., 1978. – С. 41-46. – 0,4 п.л.
48. Новоселова С.Л., Локуциевская Г.Г. Принципы построения системы игрушек (50% личного участия). // Техническая эстетика, 1979, № 12. – С. 1-4. – 1 п.л.
49. Новоселова С.Л. Опыт целенаправленного умственного воспитания ребенка в семье (из дневника матери). // В кн.: Воспитание дошкольника в семье. (Вопросы теории и методики). – М.: Педагогика, 1979. – С. 151-174. – 2 п.л.
50. Новоселова С.Л. Психолого-педагогическое обоснование перспективного ассортимента игрушек для детей раннего возраста (в соавторстве с Г.Г.Локуциевской, Н.Н.Кожуховой – 50% личного участия). // В кн.: Художественно-педагогические и технологические проблемы производства игрушек: Сб. научн.трудов. – М., 1979. – С. 3-15. – 1 п.л.
51. Новоселова С.Л. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте. // В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. – М., 1979. – С. 43-47. – 0,5 п.л.
52. Новоселова С.Л. Ранние этапы в развитии мышления. // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXII Международному конгрессу по психологическому. Часть 1. – М.: Наука, 1980. – С. 154. – 0,1 п.л.
53. Е.А.Коссаковская. Игрушка в жизни ребенка. Изд. 2-е, переработанное / Под ред. С.Л.Новоселовой. – М.: Просвещение, 1980. – 64 с. – 4 п.л.
54. Новоселова С.Л. Предисловие к книге Е.А.Коссаковской «Игрушка в жизни ребенка». – М.: Педагогика, 1980. – С. 3-9. – 0,3 п.л.
55. Новоселова С.Л. Мышление и обобщение опыта деятельности. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд.МГУ, 1981. – С. 183-189. – 0,3 п.л.
56. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Руководство формированием игры (ранний и младший дошкольный возраст) (50% личного участия). // Дошкольное воспитание, 1981, № 4. – С. 20-44. – 1,5 п.л.
57. Новоселова С.Л. Игра и психологическая готовность ребенка к школе. // Формирование школьной зрелости ребенка. Тезисы Республиканской конференции. – Таллинн, 1982. – С. 29-32. – 0,3 п.л.
58. Новоселова С.Л. Воспитание культуры мышления в раннем детстве. // Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1982. – С. 31-32. – 0,1 п.л.
59. Новоселова С.Л. Педагогические рекомендации по созданию игрушек для детей (в соавторстве с Г.Г.Локуциевской – 50% личного участия) // Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1982. – С. 33-34. – 0,1 п.л.
60. Новоселова С.Л., Фонарев А.Н. и др. Мебель-игрушка – средство организации предметно-пространственной среды (50% личного участия). // Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1982. – С. 35-36. – 0,1 п.л.
61. Новоселова С.Л. Фридрих Фребель и современные проблемы дошкольного воспитания (на немецком яз.). // Научный журнал. Серия общественных и языковедческих наук. 1983. Т. 32, № 4/5 (г. Йена, ГДР). – С. 571-575. – 0,3 п.л.
62. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей (50% личного участия). // Дошкольное воспитание, 1983, № 10. – С. 38-46. – 1 п.л.

63. Новоселова С.Л. Современные требования к педагогической классификации игрушек (в соавторстве с Г.Г.Локуциевской – 50% личного участия). // Игра и самостоятельная деятельность в системе коммунистического воспитания. Тезисы научно-практической конференции. – Таллинн, 1984. – С. 16-17. – 0,1 п.л.
64. Новоселова С.Л., Гринявичене Н.Т. Средообразующие предметы-заместители в играх детей различных дошкольных возрастов (50% личного участия). // Игра и самостоятельная деятельность в системе коммунистического воспитания. Тезисы научно-практической конференции. – Таллинн, 1984. – С.18-19. – 0,1 п.л.
65. Новоселова С.Л. Проблемы качества промышленной игрушки. // Техническая эстетика, 1984, № 11. – С. 3-4. – 0,5 п.л.
66. Новоселова С.Л., Овчинников А.А. Мебель-игрушка для детского сада (50% личного участия). // Техническая эстетика, 1984, № 11. – С. 18-19. – 0,2 п.л.
67. Новоселова С.Л., Гаспарова Е.М. Режиссерские игры дошкольников (50% личного участия). // М.: Сб.трудов НИИ ДВ, 1985. – С. 60-64. – 0,4 п.л.
68. Новоселова С.Л. Игры-занятия с предметами и дидактическими игрушками для детей первого года жизни. // В кн.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Изд. 4-е. – М.: Просвещение, 1985. – С. 39-45. – 0,4 п.л.
69. Новоселова С.Л. Игры-занятия с предметами-орудиями. // В кн.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Изд. 4-е. – М.: Просвещение, 1985. – С. 111-119. – 0,5 п.л.
70. Новоселова С.Л. Функциональное назначение дидактических игрушек. // В кн.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Изд. 4-е. – М.: Просвещение, 1985. – С. 141-147. – 0,3 п.л.
71. Новоселова С.Л. Роль игрушки в детской игре. // В кн.: Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. – М.: Просвещение, 1986. – С. 20-25. – 0,3 п.л.
72. Новоселова С.Л. Игра и другие виды самостоятельной деятельности (в соавторстве с Е.В.Зворыгиной – 50% личного участия). // В кн.: Воспитание и обучение детей раннего возраста. Книга для воспитателя детского сада. / под ред. Л.Н.Павловой. – М., Просвещение, 1986. – С. 94-105. – 1,0 п.л.
73. Новоселова С.Л. Занятия с предметами-орудиями. // В кн.: Воспитание и обучение детей раннего возраста. Книга для воспитателя детского сада. / под ред. Л.Н.Павловой. – М., Просвещение, 1986. – С. 111-147. – 0,6 п.л.
74. Новоселова С.Л. Занятия со строительным материалом. // В кн.: Воспитание и обучение детей раннего возраста. Книга для воспитателя детского сада. / под ред. Л.Н.Павловой. – М., Просвещение, 1986. – С. 147-152. - 0,5 п.л.
75. Новоселова С.Л. Зворыгина Е.В. Сюжетно-ролевые игры (50% личного участия). // В кн.: Воспитание и обучение детей шестого года жизни. Книга для воспитателя детского сада. / Под ред. Л.А.Парамоновой и О.С.Ушаковой. – М., Просвещение, 1987. – С. 15-27. – 0,5 п.л.
76. Новоселова С.Л. Педагогические требования и возрастная адресованность игрушек (методические рекомендации) (в соавторстве с Е.В.Зворыгиной, Г.Г.Локуциевской, Н.А.Реуцкой – 40% личного участия). – М.: Изд. УМС МП СССР, 1987. – 24 с. – 1 п.л.
77. Новоселова С.Л. Педагогические требования к электронным играм и игрушкам (в соавторстве с Д.С.Газманом, В.В.Рубцовым, А.Е.Петровым – 25% личного участия). – М.: Изд. УМС МП СССР, 1987. – 20 с. – 1,5 п.л.

78. Новоселова С.Л., Овчинников А.А. Научно-практические вопросы организации предметно-игровой и учебно-воспитательной деятельности в детском саду (50% личного участия). // Тезисы докладов Всесоюзного научно-технического совещания «Проектирование и изготовление мебели, товаров культурно-бытового и хозяйственного назначения для детей и молодежи». – М., 1988. – С. 47-49. – 0,2 п.л.
79. Новоселова С.Л. Раннее интеллектуальное развитие и его материальные средства. // Всесоюзная научно-практическая конференция «Творчество и педагогика». Секция 5. Детство и творчество. – М., 1988. – С. 153-160. – 0,3 п.л.
80. Новоселова С.Л. Концепция организации компьютерно-игрового комплекса в детском саду (на венгерском яз.). // 4-й Игровой Форум. – Венгрия, Хайдубессермень, 1988. – С. 85-91. – 0,3 п.л.
81. Новоселова С.Л. Формирование игровой деятельности в дошкольном возрасте (на сербском яз.). // Дошкольник, 1988, № 1-2. – Югославия, Белград. – С. 20-25. – 0,5 п.л.
82. Новоселова С.Л. Методические рекомендации (в соавторстве с Г.П.Петку, Л.И.Цеханской, Е.Л.Бережковской – 90% личного участия). // В кн.: Компьютерно-игровой комплекс для дошкольников 1. – М., 1988. – С. 3-11, 39-40. – 0,5 п.л.
83. Новоселова С.Л. Общие требования к организации КИК в дошкольном учреждении. // В кн.: Компьютерно-игровой комплекс для дошкольников 2. – М., 1989. – С. 3-5. – 0,2 п.л.
84. Кравцов Г.Г., Новоселова С.Л., Парамонова Л.А., Тарасова К.В. и др. Концепция дошкольного воспитания (10% личного участия). – М., 1989. – 48 с. – 2 п.л.
85. Новоселова С.Л. Всестороннее воспитание детей в игре (в соавторстве с Е.В.Зворыгиной, Л.А.Парамоновой – 60% личного участия). // В кн.: Игра дошкольника. – М., Просвещение, 1989. – С. 3-16. – 0,8 п.л.
86. Новоселова С.Л. Начальные этапы развития игровой деятельности (в соавторстве с Н.Н.Палагиной – 50% личного участия). // В кн.: Игра дошкольника. – М., Просвещение, 1989. – С. 16-24. – 0,7 п.л.
87. Новоселова С.Л. Комплексное руководство формированием игры старших дошкольников (в соавторстве с Е.В.Зворыгиной, Р.А.Иванковой, В.В.Кондратовой, А.Д.Саар, Н.Т.Гринявичене – 30% личного участия). // В кн.: Игра дошкольника. – М., Просвещение, 1989. – С. 79-94. – 0,4 п.л.
88. Новоселова С.Л. Умственное воспитание детей в игре (в соавторстве с А.Д.Саар – 80% личного участия). // В кн.: Игра дошкольника. – М., Просвещение, 1989. – С. 95-102. – 0,4 п.л.
89. Новоселова С.Л. Педагогические требования к игрушкам (в соавторстве с Г.Г.Локуциевской, Е.В.Зворыгиной, Н.Н.Реуцкой – 50% личного участия). // В кн.: Игра дошкольника. – М., Просвещение, 1989. – С.201-216. – 0,8 п.л.
90. Новоселова С.Л. Мебель-игрушка – оборудование для детского сада (в соавторстве с А.А.Овчинниковым, Н.Т.Гринявичене – 40% личного участия). // В кн.: Игра дошкольника. – М., Просвещение, 1989. – С. 217-230. – 0,7 п.л.
91. Новоселова С.Л. Тематический перечень игрушек (в соавторстве с Е.В.Зворыгиной, Н.А.Реуцкой, Л.А.Парамоновой и др. – 20% личного участия). // В кн.: Игра дошкольника. – М., Просвещение, 1989. – С. 235-251 + 31 илл. – 2 п.л.
92. Новоселова С.Л. Показатели обобщенности способа решения детьми игровой задачи. // В кн.: Игра дошкольника. – М., Просвещение, 1989. – С. 252-254. - 0,1 п.л.
93. Новоселова С.Л. Психолого-педагогические аспекты обоснования использования компьютерно-игрового комплекса в системе дошкольного воспитания. // Тезисы докладов научно-технического семинара. – М., 1989. – С. 3-4. – 0,1 п.л.

94. Новоселова С.Л. Новая информационная технология в работе с дошкольниками. Приемлема ли она? (в соавторстве с Г.П.Петку, И.Ю.Пашилите – 50% личного участия) // Дошкольное воспитание, 1989, № 9. – С. 73-77. – 1 п.л.
95. Новоселова С.Л. Проблемы информатизации дошкольного образования // Информатика и образование, 1990, № 2. – С. 93-96. – 0,3 п.л.
96. Новоселова С.Л., Реуцкая Н.А., Парамонова Л.А., Тарасова К.В., Чайнова Л.Д. Детский сад (автор, редактор) (40% личного участия) // Проект «Единая система информатизации народного образования». Книга № 7 – служебное издание, 1990. – 186 с. – 9 п.л.
97. Новоселова С.Л. Компьютерно-игровой комплекс: новое содержание детской деятельности. Метод. Система условий. // Тезисы докладов и сообщения «Компьютерно-игровой комплекс в народном образовании» (Материалы II Всесоюзного итогового семинара). – М.-Сочи, 1990. – с. 4-8. – 0,3 п.л.
98. Новоселова С.Л. Компьютерно-игровой комплекс в системе физического воспитания дошкольников. Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. // Тезисы IV Всесоюзной конференции «Физиология развития человека». – М., 1990. – С. 205-206. – 0,1 п.л.
99. Новоселова С.Л. Компьютерно-игровой комплекс и программа дошкольного воспитания в советских детских садах (на англ.яз.). // Тезисы 17-й конференции международного коллоквиума по детской игре. – Германия, Зонненберг, 1990. – С. 17-18. – 0,1 п.л.
100. Новоселова С.Л. О генезисе сюжетно-ролевой игры в свете основных положений теории деятельности (на немецком яз.). // Детские игры и детство на востоке и западе. / ред. Х.Реттер. – Германия, 1991. – С. 63-77 – 0,8 п.л.
101. Савельев А.Я., Зобов Б.И., Новоселова С.Л. и др. Концепция информатизации образования России (5 % личного участия). – М.: НИИ высшего образования, 1992. – 48 с. – 2,8 п.л.
102. Новоселова С.Л. Родителям о детских играх и игрушках. – М.: Изд. АППР, 1992. – 16 с. – 1 п.л.
103. Новоселова С.Л. Формирование творчества у детей дошкольного возраста на занятиях в детском саду. // Сборник докладов IX Всесоюзных педагогических чтений. – Пенза, 1992. – С. 37-40. – 0,2 п.л.
104. Новоселова С.Л. Развивающая предметно-игровая среда детства – важнейший фактор поддержки детской одаренности. // Тезисы выступлений на конференции «Одаренные дети Узбекистана». – Ташкент, 1992. – С. 24-32. – 0,2 п.л.
105. Новоселова С.Л. Детский сад – открытая система (в соавторстве с Н.А.Реуцкой, Л.А.Парамоновой, Н.Ф.Комаровой – 25% личного участия). – М.: НМЦ «Дидактика», 1994. – 99 с. – 6 п.л.
106. Новоселова С.Л. Индивидуальное, этническое и всеобщее в психологическом содержании традиционных (народных) игр и игрушек. // «Универсальное и национальное в дошкольном детстве». Материалы международного семинара ОМЕР / под ред. Л.А.Парамоновой. – М., 1994. – С. 54-57. – 0,2 п.л.
107. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда детства. // Техническая эстетика, 1994, № 2-3. – С. 59-63. – 0,7 п.л.
108. Новоселова С.Л. Новая классификация детских игр. // Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. Материалы международной научно-практической конференции, Часть I. – М., 1995. – С. 12-13. – 0,1 п.л.
109. Новоселова С.Л. Проблемы эволюции психики в трудах А.В.Запорожца. // «А.В.Запорожец и современная наука о детях». Тезисы конференции к 90-летию А.В.Запорожца. – М., 1995. – С. 17-18. – 0,1 п.л.

110. Новоселова С.Л. Идеи А.В.Запорожца об амплификации и их развитие. // Психология сегодня. Ежегодник РПО. Т. 2. Вып. 1. – М., 1996. – С. 240. – 0,1 п.л.
111. Новоселова С.Л. Общение у животных. // Мир психологии, 1996, № 3. – С. 95-99. – 0,3 п.л..
112. Новоселова С.Л. Теоретические основы базисной программы развития ребенка-дошкольника (в соавторстве с Л.А.Парамоновой, Л.Ф.Обуховой – 25% личного участия). // Психологическая наука и образование, 1996, № 3. – С. 64-70. – 0,3 п.л.
113. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр. // Дошкольное воспитание, 1997, № 3. – С. 84-87. – 0,3 п.л.
114. Новоселова С.Л. Игры, игрушки и игровое оборудование для дошкольных образовательных учреждений (Аннотированный перечень) (в соавторстве с Н.А.Реуцкой - 50% личного участия). – М., Центр инноваций в педагогике, 1997. – 64 с. – 3 п.л.
115. Новоселова С.Л. Образование навыка использования палки у шимпанзе. // В кн.: Хрестоматия по зоопсихологии и сравнительной психологии. – М.: Российское психологическое общество, 1997. – С. 278-282. – 0,5 п.л.
116. Новоселова С.Л. Информатизация дошкольного уровня образования в России: начало положено в Москве (в соавторстве с Л.А.Парамоновой – 50% личного участия). // Дошкольное воспитание, 1998, № 9. – С. 65-71. – 0,9 п.л.
117. Новоселова С.Л. Развивающая функция архаических игр. (в соавторстве с Н.А.Асадулаевой – 50% личного участия). // Мир психологии, 1998, № 4. – С. 49-58. – 1 п.л.
118. Новоселова С.Л. Игровое поведение приматов и его антропогенетически значимые психологические особенности. // Мир психологии, 1998, № 4. – С. 118-131. – 1,5 п.л.
119. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда детства. Мир Квадро. // Дошкольное воспитание, 1998, № 4. – С. 79-96. – 1,5 п.л.
120. Новоселова С.Л. Новые информационные технологии в дошкольном образовании (в коллективе авторов – 30% личного участия). / Под ред. Ю.М.Горвица. – М., Линка-Пресс, 1998. – 328 с. – 21 п.л.
121. Новоселова С.Л. Генетический метод в исследовании игры и ее классификации. // Этнопсихологические проблемы обучения и воспитания. Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: РАО, 1999. – С. 248-250 – 0,2 п.л.
122. Новоселова С.Л. Культурно-исторический путь развития игры. // Наука о дошкольном детстве – традиции и современность. Материалы Международной юбилейной научно-практической конференции. – М.: Аванти, 2000. – С.20-22. – 0,2 п.л.
123. Новоселова С.Л. Преемственность в развитии режиссерской игры детей дошкольного и младшего школьного возраста (в соавторстве с Е.В.Трифоновой – 50% личного участия). // Преемственность в воспитании детей: Теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции. – Смоленск, 2001. – С. 34-35. – 0,1 п.л.
124. Новоселова С.Л. Развивающее значение игры и ее роль в воспитании детей дошкольного возраста. // Материалы научно-практического семинара: Проблемы и перспектива развития игры в дошкольных учреждениях г.Москвы. – М., 2001. – С. 10-21. – 0,3 п.л..
125. Новоселова С.Л. Народная игра в истории культуры. // В кн.: Народные игры в детском саду / Научный редактор И.А.Качанова. – Вологда: Вологодский Институт развития образования, 2001. – С. 6-16. – 0,5 п.л.

Свидетельства на промышленные образцы

126. Новоселова С.Л., Мананикова Л.В., Локуциевская Г.Г. Игрушка «Подвески-бусы». Свидетельство на промышленный образец, № 7163, 1978. (50% личного участия).

127. Новоселова С.Л., Мананикова Л.В., Локуциевская Г.Г. Игрушка «Гантель». Свидетельство на промышленный образец, № 7066, 1978. (50% личного участия).
128. Новоселова С.Л., Мананикова Л.В., Локуциевская Г.Г. Игрушка «Погремушка». Свидетельство на промышленный образец, № 7162, 1978. (50% личного участия).

Компьютерные программы

129. Новоселова С.Л. Серия «Первое знакомство с компьютером». Пакет компьютерно-игровых программ для дошкольников (в коллективе авторов – 50% личного участия). - Ассоциация "Компьютер и детство", 1992.
130. Новоселова С.Л. Серия «Режиссерские игры». («Город», «Космос», «Море», «Общение»). Пакет развивающих компьютерно-игровых программ для дошкольников (в коллективе авторов – 50% личного участия). - Ассоциация "Компьютер и детство", 1989-1992.
131. Новоселова С.Л. Серия «Изобразительное творчество». Пакет компьютерно-игровых программ для дошкольников (в коллективе авторов – 50% личного участия). - Ассоциация "Компьютер и детство", 1992.

