

Екатерина Патяева



Первая книга
думающего родителя

Екатерина Юрьевна Патяева

От рождения до школы. Первая книга думающего родителя

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=56132718

От рождения до школы. Первая книга думающего родителя/ Патяева

Е.: Смысл; Москва;

ISBN 987-5-89357-234-6, 987-5-89357-348-0

Аннотация

Эта книга – о детях, о возможностях их развития и о возможных способах их воспитания в период от рождения до поступления в школу. О том, как возникает и развивается «я» ребёнка, как складываются его интеллектуальные способности и особенности характера, как он учится общаться и приобщается к миру человеческой жизни. И о том, что могут сделать родители, если они хотят, чтобы их дети росли умными, самостоятельными, личностно и нравственно развитыми людьми – людьми, способными найти свой путь в очень непростой современной жизни.

Книга рассчитана прежде всего на родителей и на тех, кто собирается ими стать. В то же время она будет интересна и всем, кто работает с детьми и родителями или изучает развитие детей

– психологам, педагогам, педиатрам, социальным работникам и студентам соответствующих специальностей.

Содержание

Читателю	7
Часть 1	15
Введение	16
От чего зависит развитие ребёнка	17
Типы воспитания и исходная позиция этой книги	25
Основные грани психического развития	53
Глава 1	74
Два плана общения	79
Взаимоотношения: принятие, уважение и оценочные воздействия	80
План взаимодействия: подчинение, противоборство, сотрудничество	94
Общение и воспитание	107
Условное принятие ребёнка и возникновение неуверенности в себе	110
«Пять китов» личностного отношения к ребёнку	117
Как послушный малыш превращается в «трудного ребёнка»	130
Капризы, истерики и эгоизм	135
Сотрудничество: основные принципы	151
Итоги	159

Глава 2	163
«Любознательные» и «интеллектуально пассивные»	163
Как возникают интеллектуальные способности	169
Как развивать у ребёнка любознательность и интеллектуальную активность	187
От любознательности к развитому интеллекту	199
Игры, развивающие мышление	204
Первые занятия	220
Учимся читать	235
Конец ознакомительного фрагмента.	242

Екатерина Патяева

От рождения до школы. Первая книга думающего родителя

Светлой памяти моей мамы – Елены Александровны Патяевой, – обладавшей поразительным умением отделять главное в жизни от второстепенного и даже в самых суровых обстоятельствах заражать окружающих искрящейся радостью бытия.

Читателю

Эта книга — о возможностях.

О том, как мы, взрослые, можем помочь своему малышу стать умным и уверенным в себе. Общительным и дружелюбным. Самостоятельным и ответственным. Любознательным и любящим учиться. Умеющим радоваться жизни и способным решать те непростые проблемы, которые она перед ним поставит.

Ещё эта книга о том, как своими действиями, вольными и невольными, мы «лепим» личность, характер и ум маленького человека. О том, как появляются капризы, неуверенность в себе, нежелание учиться, замкнутость и разные другие проблемы. Как можно с этими проблемами справиться и что можно сделать для того, чтобы они вообще не возникли.

Эта книга — о детях. О путях их развития и о том, как могут складываться наши отношения с ними.

И ещё о том, как превратить трудный процесс жизни вместе с ребёнком в постоянный источник радости и вдохновения.

* * *

Замысел этой книги возник у меня после многих лет ра-

боты психологом в школе. Там постоянно приходилось сталкиваться с тем, что в первый класс очень многие дети приходят *уже* с психологическими проблемами – такими как интеллектуальная пассивность и эгоизм, неумение общаться и отставание развития речи, негативизм и нежелание учиться, агрессивность и расторможенность... И было понятно, что с большинством этих проблем было бы гораздо легче справиться, если бы родители обратились к психологу раньше – в три года, в пять лет или даже в год. А многие проблемы вообще бы не возникли, если бы мамы, папы и бабушки по-другому общались с ребёнком или иначе организовывали его жизнь.

Затем я несколько лет занималась частной практикой: консультировала родителей, работала с «проблемными» детьми всех возрастов. И видела, как родители и другие близкие ребёнку взрослые сами невольно закладывают те особенности и черты характера своего сына или дочери, от которых потом страдают и они сами, и их дети. И чем дальше, тем всё более чётко у меня стало выкристаллизовываться представление о *психологически гармоничном пути развития* – таком развитии ребёнка, при котором родители отчётливо понимают, какие задачи необходимо решать на каждом возрастном этапе, и помогают своему малышу осваивать весь спектр человеческих умений и способностей, а нежелательные способы поведения корректируют сразу, не давая им разрастись в серьёзные проблемы.

Осуществимо ли это?

Да, – если учитывать закономерности человеческого развития, общения и поведения, открытые психологами на протяжении двадцатого столетия. Например, теперь нам известно, как, когда и чем надо заниматься с ребёнком, чтобы он рос умным и любознательным, и наоборот – какие занятия принесут ему лишь неуверенность в себе или отвращение к учёбе. Известно также, каким образом родители и другие близкие взрослые могут невольно спровоцировать появление у своего малыша капризов, истерик, эгоизма, застенчивости, заикания, энуреза и многих других проблем. Известно, как можно справиться с этими проблемами и как их избежать. Психология всё больше становится наукой о *возможностях* человека: о том, как можно строить отношения в семье, чтобы общение друг с другом приносило радость, о том, как можно развить способности своего ребёнка, о том, как можно преодолевать конфликты и кризисные ситуации, да и о том, наконец, как можно стать счастливым.

Но моё представление о психологически гармоничном пути развития стало действительно целостным и относительно полным лишь после рождения моих собственных детей – по мере того, как я накапливала свой собственный родительский опыт. Глядя на своих детей, я ясно видела те «поворотные точки», где развитие ребёнка может пойти либо в одну, либо в другую сторону.

«Точки», в которых от реакции мамы и папы на наметив-

шуюся проблеме зависит, будет ли эта проблема решена или же она законсервируется и надолго, если не навсегда, осложнит жизнь ребёнка и его близких. Постепенно психологически гармоничный путь развития начал становиться реальностью. Причём реальностью, не зависящей от счастливого или несчастливой случая, реальностью, которую может создавать каждый из нас. Правда, это требует определённых усилий и умения признавать свои ошибки и пересматривать свои взгляды.

Воспитывая детей, мы можем ставить перед собой самые разные цели. Можно стремиться к тому, чтобы ребёнок стал вундеркиндом и кончил школу на несколько лет раньше своих сверстников, или к тому, чтобы он рос послушным и трудолюбивым. К тому, чтобы он был «как все», или к тому, чтобы он с детства научился зарабатывать деньги и пользоваться другими людьми для достижения своих целей.

На мой взгляд, лучшая цель, которую мы как родители можем перед собой поставить, — это помочь ребёнку стать *самостоятельным, лично развитым и умным* человеком, способным строить *глубокие отношения с другими людьми, самостоятельно определять свою позицию и наполнять смыслом и радостью* свою жизнь. Человеком, способным развиваться и осуществлять себя в наше непростое время¹.

¹ Подробнее о разных целях, которые ставят перед собой родители, и о

Достичь эту цель довольно непросто. Для этого мало только любить ребёнка и заботиться о нём, – необходимо ещё и установить с ним подлинно личностные отношения, ввести его в мир человеческой культуры и целенаправленно развивать его интеллектуальные, коммуникативные, волевые и творческие способности. О том, как это сделать, и пойдёт речь на страницах настоящей книги.

Основную свою задачу я вижу в том, чтобы показать, как мы, родители, можем влиять на развитие своего малыша, как можем помогать ему расти и решать разнообразные проблемы, которые перед ним встают.

Первая часть книги посвящена тем общим вопросам родительского искусства, которые важны на протяжении всего детства. Так, во «Введении» мы обсудим взаимосвязь воспитания и развития и то, как разные типы воспитания влияют на становление личности ребёнка. В первой главе будут рассмотрены различные способы общения родителей и ребёнка, проблемы, к которым эти способы общения приводят, и то, как можно избежать этих проблем или преодолеть их. Во второй главе речь пойдёт о том, как можно развивать интеллектуальные способности детей, а в третьей мы сосредоточимся на вопросе о том, как ребёнок становится человеком в полном смысле этого слова – как он осваивает мир человеческой жизни и человеческой культуры.

После этого, во второй части книги, мы обратимся к от-

дельным возрастам развития ребёнка в период от рождения до семи лет. Мы обсудим основные задачи, которые должны быть решены на каждом возрастном этапе, возможные трудности и варианты развития, а также то, что мы, родители, можем сделать для успешного развития нашего малыша и превращения наших взаимоотношений с ним в источник радости и для него, и для нас.

Из всего сказанного, я думаю, уже понятно, что книга рассчитана прежде всего на родителей и на тех, кто собирается ими стать.

Но не только. Ещё она может пригодиться психологам и педагогам – как опытным, так и начинающим.

Первые найдут здесь целостную концепцию развития ребёнка, построенную не в описательной, как это бывает обычно, а в *конструктивной* логике. Иначе говоря, развитие ребёнка предстаёт здесь как пространство возможностей, т. е. – не как простая череда этапов, а как многовариантный «естественно-искусственный» процесс, ход которого зависит прежде всего от родителей, а также от всех, кто им помогает или их консультирует. При этом многие традиционные темы детской психологии (такие, например, как развитие «я», интеллекта и взаимоотношений ребёнка и родителей или структура мотивации ребёнка) получают существенно новое звучание. Предлагаемая концепция есть результат осмысле-

ния реальной практики – психологической работы с детьми и родителями, а также со взрослыми (т. е. бывшими детьми) – и потому не содержит разрыва между теорией и практикой, так что профессионалы, работающие с детьми или консультирующие родителей, могут использовать её в своей повседневной работе. Разумеется, любое осмысление практики всегда исходит из определённых теоретических представлений – и здесь я не могу не назвать имена Л. С. Выготского, Б. Ф. Поршнева, К. Левина, М. М. Бахтина, Г. П. Щедровицкого, К. Роджерса и Дж. Бьюджентала – учёных, чьи идеи повлияли на меня в наибольшей степени.

Начинающим же психологам и педагогам, прежде всего студентам, представленный в этой книге взгляд на развитие ребёнка поможет, как я надеюсь, связать воедино различные темы, обсуждаемые в детской психологии и педагогике, и составить своё собственное целостное представление о путях детского развития.

И последнее. Я с радостью исполняю свой приятный долг и выражаю благодарность всем, кто помог рождению этой книги. Прежде всего, Алексею Косенко – моему мужу и самому близкому другу, который неустанно поддерживал меня на протяжении всех долгих лет, пока я пыталась осмыслить успехи и неудачи своей практической работы и отлить их в чёткие мыслительные конструкции. В обсуждении с ним родились многие идеи и формулировки этой книги. Я хочу также сказать огромное спасибо всем тем родителям, кото-

рые обращались ко мне за консультацией делились своими сомнениями и проблемами и доверяли мне работать со своими детьми². Совершенно особый вклад в появление этой книги внесли и мои собственные дети – Лена и Вася, – которые вдохновляли меня, порой озадачивали и всегда дарили ни с чем ни сравнимую радость общения и эмоциональной близости. Кроме того, я очень благодарна Дмитрию Леонтьеву, моему коллеге, другу и издателю, без неоценимой помощи которого путь этой книги к читателю был бы гораздо более долгим. И ещё я чрезвычайно признательна Татьяне Петровне Толстой – благодаря её усилиям текст книги стал намного яснее и выразительнее.

² Примеры, которые приводятся в книге, взяты из реальной практики работы с родителями и детьми, но все имена, конечно, изменены.

Часть 1

Развитие ребёнка зависит от нас



Введение

Воспитание и развитие ребёнка

Обучение ведёт за собой развитие.
Л. С. Выготский

И разве сами мы не обнаружили, что жизнь есть то, что постоянно ставит перед нами вопросы?
Виктор Франкл

Быть родителем – творчество. Это особая творческая деятельность, в ходе которой создаётся не книга, не картина, не симфония, а новое человеческое существо. Возможно, это *наиболее сложный вид человеческого творчества*. Ведь ребёнок является не каким-то пассивным материалом, ждущим нашего воздействия, а активным живым существом, обладающим своей волей, желаниями и потребностями. И задача родителей состоит в том, чтобы научить его быть человеком в полном смысле этого слова – начиная от хождения на двух ногах и умения общаться с другими людьми и кончая освоением и утверждением высших человеческих ценностей.

В этом вводном разделе мы рассмотрим общую логику развития ребёнка. Мы обсудим, от чего зависит успешность развития ребёнка, какие есть типы воспитания и к каким результатам они обычно приводят, познакомимся с основными

гранями психического развития. А также поговорим о родительской любви и о родительском счастье. И введём ряд важных понятий, которые понадобятся нам в следующих главах.

От чего зависит развитие ребёнка

Человек – совершенно особое живое существо.

Его уникальность в том, что практически все человеческие умения и способности, начиная с хождения на двух ногах и членораздельной речи, не записаны в генах, а должны осваиваться заново каждым ребёнком. И могут осваиваться только при условии его жизни среди других людей, путём подражания и специально организованного обучения. Ребёнок, по каким бы то ни было причинам выпавший в раннем детстве из человеческого общества и выросший с животными, не становится человеком: он бегает на четвереньках, лает по-собачьи или по-волчьи, лакает воду из луж и раздражает добычу зубами.

Иначе говоря: только что родившийся ребёнок – это ещё не человек в полном смысле слова. Ребёнок – это *возможность стать человеком*. И задача родителей (и общества в целом) состоит в том, чтобы ему в этом помочь.

То, *каким* человеком станет ребёнок, зависит от разных обстоятельств.

Прежде всего, от того, в каком обществе он родился и каков статус его семьи в этом обществе. Ребёнку, родившему-

ся в семье нищих и неграмотных афганских крестьян, предстоит освоить во многом другие умения и способности, чем ребёнку преуспевающего американского бизнесмена.

Всякое общество нуждается в людях, готовых выполнять в нём определённые функции – работать на заводах, управлять, защищать границы и так далее. Поэтому всякое общество создаёт свою *систему воспитания и образования*. Эта система складывается прежде всего из школ, детских садов и других детских учреждений. А также из детской литературы, из телепередач, фильмов и мультфильмов, которые смотрят дети и которые приобщают их к тем или иным ценностям. Кроме того, система воспитания и образования включает в себя ещё и «возрастные нормы развития», которые складываются в обществе и влияют на поведение родителей по отношению к ребёнку.

Система воспитания может быть *монолитной*, когда в обществе (или в том или ином его слое) господствует одно мировоззрение и одна система ценностей, к которой ребёнка приобщают и родители, и школа, и литература, и церковь, и средства массовой информации, и разные детские организации. Так было, например, в России до революции 1917 года, когда для огромного большинства населения незыблемой и абсолютно бесспорной была православная (или, в соответствии с вероисповеданием, мусульманская, иудейская или буддистская) система ценностей. И так было в СССР, где всё воспитание было ориентировано на коммунистические

ценности. Но система воспитания может быть и *противоречивой*, как в современной России. Когда, например, телебоевики приучают к тому, что сильный всегда прав, победителей не судят и деньги решают всё, а родители учат не обижать младшего брата и говорят, что не в деньгах счастье.

Но сложившаяся в данном обществе система воспитания и образования задаёт лишь некоторые *рамки* для развития ребёнка. А внутри этих рамок возможны очень разные траектории развития. Так, в современном обществе все дети должны научиться читать, но один ребёнок сделает это в пять лет, а другой – в восемь. Все дети учатся общаться со сверстниками, но один становится заводилой всех игр и забав, а другой предпочитает скромно держаться в тени.

Конкретная траектория развития ребёнка во многом зависит от его родителей. От их отношения к своему сыну или дочери, от того, сколько времени и сил они уделяют ребёнку, от их собственной системы ценностей и применяемых ими методов воспитания и способов влияния. Каждодневно родители воспитывают ребёнка, особенно маленького, и то, как они это делают, влияет на многие его особенности – такие как уверенность или неуверенность в себе, общительность или замкнутость, любознательность или интеллектуальная неразвитость.

О разных типах родительского воспитания и их последствиях мы поговорим чуть ниже, а сейчас назовём ещё две группы факторов, которые – наряду с обществом и родите-

лями – определяют становление каждого человека.

Важную группу условий, влияющих на развитие ребёнка, составляет то, что ребёнку «дано». Сюда относятся уровень его здоровья, особенности его нервной системы, разного рода задатки и дарования. Но не только это. А ещё и богатство или бедность его семьи, и культурный уровень среды, в которой он растёт, и то, пришлось ли его детство на мирные или военные годы. И многие другие «данности» его судьбы – экономические, социальные, биологические, культурные и исторические.

К данностям развития относятся и закономерности естественного роста и созревания человеческого организма. Они во многом определяют те возможности развития, которыми обладает ребёнок в каждом конкретном возрасте. Успешное воспитание всегда учитывает эти закономерности, и возрастные нормы развития – которые определяют задачи того или иного возраста: когда ребёнок должен научиться ходить, когда он должен начать говорить и так далее – устанавливаются с учётом этих закономерностей.

Впрочем, иногда они учитываются недостаточно. Например, повсеместный переход к обучению в школе шестилеток не учитывает того, что их нервная система ещё не созрела для длительной, в течение нескольких часов, произвольной деятельности – а наша школа требует именно произвольности и умения действовать по инструкции. Непосредственным следствием перехода к массовому школьному обучению

шестилетних детей является нервная перегрузка школьников начиная с первого класса. А отдалённые последствия этого перехода обществу ещё предстоит осмыслить³.

Наконец, ещё один фактор, влияющий на становление юного человека, – это возможность *самому влиять на своё развитие*: тренировать мышцы или волю, преодолевать застенчивость или учиться сдерживать свои эмоции. Влияние самого ребёнка на своё развитие проявляется не только в целенаправленном самовоспитании, но и в *позиции*, которую занимает ребёнок по отношению к воспитательным воздействиям общества и родителей. Например, у ребёнка может сложиться позиция противостояния родителям, и тогда все их требования будут вызывать обратную реакцию. Чем старше становится ребёнок, тем большую роль в его развитии играет сложившаяся у него позиция по отношению к различным «данностям» его судьбы.

Объединяющим началом всех этих условий и факторов первоначально являются родители: они организуют повседневную жизнь ребёнка, учитывая и требования общества (например, готовят ребёнка к школе), и свои собственные замыслы и планы, и особенности здоровья и имеющиеся материальные и прочие условия⁴.

³ Ссылки на другие страны, где дети начинают учиться в школе с пяти лет, неправомерны: в начальной школе там гораздо больший упор делается на общение детей и гораздо меньший – на овладение учебным материалом.

⁴ По мере взросления ребёнка и формирования его собственной позиции эта роль постепенно переходит к нему, и этот переход нередко сопровождается кон-

Итак, развитие ребёнка *не predetermined* биологически; развитие ребёнка – это сложный процесс, в котором переплетаются и сплаваются в единое целое три компонента: физиологическое созревание организма, стихийное научение и целенаправленное воспитание. Впоследствии в этот процесс включается ещё один компонент – усилия самого ребёнка, направленные на совершенствование себя в том или ином направлении; причём такое самосовершенствование может продолжаться всю последующую жизнь.

Физиологическое созревание организма – это процесс последовательного разворачивания всё новых физиологических структур, делающих возможным освоение новых умений и способов поведения. Если учесть тому, для чего ещё не созрели физиологические механизмы, – эффекта не будет. Шестимесячного малыша вы не научите говорить, как бы ни старались. Если в силу генетических причин или в результате болезни созревание физиологических механизмов нарушено или запаздывает, то ребёнок будет развиваться медленнее своих сверстников и от родителей потребуются специальные усилия, чтобы компенсировать эту задержку.

С другой стороны, у человека существует *стихийное научение*: живя в окружении других людей, ребёнок начинает подражать им и стихийно осваивает очень многие спосо-

бы человеческого поведения, прежде всего – ходьбу на двух ногах и умение говорить на языке своих родителей. Благодаря естественным механизмам стихийного научения ребёнок может также перенимать характерную манеру поведения родителей или дворовый жаргон, может привыкать к аккуратности или неаккуратности, может учиться общительности или замкнутости и многим другим человеческим качествам. Стихийное научение определяется не только подражанием, но и запечатлением любого эмоционально значимого опыта благодаря действию физиологических механизмов импринтинга⁵ и подкрепления.

Далее, как мы уже говорили, есть *целенаправленное воспитание*, которым занимаются родители, школа, детские сады и другие учреждения. Воспитание как бы «подтягивает» ребёнка к установленным в обществе планкам. Подчеркнём, что эти планки – «нормы развития», определяющие, что должен уметь ребёнок определённого возраста, – именно *социальны*, они вообще могут быть разными для разных социальных слоёв. Так, в дореволюционной России дворянских детей учили читать, осмыслять мировую и русскую историю, говорить по-французски и ещё многому другому, для крестьянских же детей всё это считалось излишним и даже ненужным⁶. Замечательный российский психолог Л. С. Вы-

⁵ Подробнее об этом см. с. 338–339.

⁶ Отметим, что похоже строится образование и во многих странах современной Европы, где дети элиты и значительной части среднего класса должны усердно

готский писал в своё время о том, что «обучение ведёт за собой развитие». Если ребёнка вообще специально не учить человеческим умениям и способам поведения, то часть из них – ходьбу на двух ногах, речь, бытовые нормы – он освоит стихийно, но будет отставать от сверстников. Другим же умениям, для которых нет образцов в повседневной жизни (например, читать, абстрактно-логически мыслить или играть на фортепьяно), он не научится вообще.

И наконец, когда у ребёнка формируется своё «я» – особая инстанция управления поведением, – оно становится четвёртым важным фактором его развития. У ребёнка появляется своя позиция, которая преломляет все наши воспитательные воздействия на него. С этого момента воспитание преобразуется из *воздействия* родителей на ребёнка в их *взаимодействие*.

Осуществляя целенаправленное воспитание и общаясь с нашими детьми, мы можем влиять на процесс их развития: направлять его в определённую сторону, преодолевать выявившиеся проблемы, способствовать гармоничному становлению всех сторон личности. При этом, если мы плохо понимаем закономерности и потребности развития, мы можем, сами того не

трудиться, чтобы получить свои аттестаты и занять более или менее высокое место в обществе. Те же, кто отстал «на старте» образовательного конвейера (в основном это дети менее обеспеченных и образованных родителей, а также иммигрантов), могут гораздо меньше напрягаться в школе, зато и обладают гораздо более узкими и ограниченными жизненными перспективами.

осознавая, провоцировать возникновение проблем и последствий, от которых будем страдать и мы сами, и наш ребёнок. Иначе говоря, *воспитание как бы надстраивается над естественным развитием ребёнка (т. е. над процессами физиологического созревания и стихийного научения) и может его либо обогащать, либо исказить.*

Поэтому огромную роль в развитии ребёнка играют родительские замыслы в отношении своего сына или дочери (они могут быть как осознанными, так и неосознанными) и складывающийся в семье тип воспитания. Чтобы лучше понимать, как мы влияем на развитие наших детей, давайте рассмотрим распространённые в наше время типы воспитания.

Типы воспитания и исходная позиция этой книги

Воспитание – это деятельность родителей (а также воспитателей детских садов, учителей и некоторых других специалистов), направленная на то, чтобы ребёнок рос именно таким, каким мы хотим его видеть. Например, послушным, вежливым и понятливым. Или: любознательным, самостоятельным и ответственным. Или: трудолюбивым, общительным и аккуратным. И так далее; вариантов множество. *Тип воспитания* определяется задачами (часто неосознаваемыми), которые реально решают родители по отношению

к ребёнку, а также тем местом, которое занимает ребёнок в их жизни. Так, для кого-то ребёнок может быть источником радости и тепла, для кого-то – способом самоутвердиться в жизни, а для кого-то – досадной помехой учёбе или карьере.

Часть задач вытекает из *социальных рамок развития*: примерно к 20-летнему возрасту человек должен быть способен вести самостоятельную жизнь в обществе. Для этого он должен пройти определённые этапы *социализации*, главные из которых – это школа, получение профессии и начало работы. Соответствие ребёнка определённым задаваемым обществом социальным нормативам – возрастным нормам развития, нормам поведения в общественных местах, школьным требованиям – задаёт границы *минимального воспитания*. Если родители не обеспечивают ребёнку минимального воспитания, общество может лишить их родительских прав.

Вторая группа задач определяется *замыслами и мечтами родителей* в отношении ребёнка.

Эти замыслы могут быть связаны с развитием у ребёнка интеллектуальных, музыкальных, спортивных и иных *способностей*, и в этом случае возникает *развивающее воспитание*.

Родители могут также воспитывать ребёнка в расчёте на то, что он добьётся больших успехов в бизнесе, науке, политике, или *в расчёте на какое-то иное заранее определённое будущее*. Например, одна моя знакомая заложила в свою дочь, начиная с самого детства, мечту выйти замуж за ино-

странца и уехать за границу. В результате дочь успешно закончила институт иностранных языков, вышла замуж за американца, через несколько лет развелась, вернулась в Россию, потом нашла себе мужа-англичанина и уехала в Англию. В этом случае воспитание оказывается *программирующим*.

Далее, можно хотеть, чтобы ребёнок стал самостоятельным, творческим и личностно развитым человеком, и направлять свои усилия именно к этой цели. Тогда мы получим *личностно-ориентированное* воспитание.

Кроме того, замыслы и мечты могут отсутствовать или сводиться к тому, чтобы ребёнок «рос как все», и тогда воспитание будет определяться только требованиями общества. Поскольку требования общества всегда представляют определённую культурную традицию, такое воспитание можно назвать *традиционным*. Причём, поскольку в нашем обществе нет единой системы ценностей и разные культурные традиции сосуществуют, традиционное воспитание может быть очень разным по тем ценностям, к которым оно приобщает ребёнка. В частности, оно может быть религиозным (православным, мусульманским или каким-то иным) или светским, патриотическим или ставящим во главу угла ценности потребления и личного успеха, и так далее.

Наконец, при работающих целый день мамах и непростности воспитания детей в нашем обществе⁷, широко

⁷ В самом деле: если вы будете вкладывать свои силы в воспитание своих детей (а это требует немало времени и сил), ваш статус в обществе будет гораздо ни-

распространилось *эпизодическое воспитание*, когда, независимо от замыслов, на ребёнка просто не хватает времени и сил и родители пускают его развитие на самотёк, реагируя лишь на наиболее явные проблемы и мечтая о том, чтобы он поскорее вырос.

Ещё одним источником задач – наряду с требованиями общества и замыслами родителей – является *повседневная жизнь* с ребёнком. Она побуждает нас устанавливать и поддерживать такие отношения с ним, которые приносили бы нам удовлетворение и при которых ребёнок был бы «воспитуемым», т. е. восприимчивым к нашим воспитательным воздействиям. Традиционное воспитание обеспечивает «воспитуемость» ребёнка до определённого возраста, но потом неизбежно приводит к кризисам или отчуждению. Альтернативой ему в плане взаимоотношений оказывается *попадающее воспитание*, при котором родители, осознанно или нет, ориентируются прежде всего на удовлетворение от общения и эмоциональной связи с ребёнком. Однако при этом оказываются нерешёнными многие задачи воспитания, что также ведёт к серьёзным проблемам (см. ниже, с. 24–25).

Каждый тип воспитания задаёт свой путь развития ребёнка и свои критерии успешности

же, чем у тех, кто вкладывает силы и время в карьеру или бизнес, оставляя детей на нянь, гувернанток и детские сады. Общество сетует на снижение рождаемости, не делая практически ничего для повышения престижности деятельности по воспитанию детей. О том, что на пособие «на детей» прожить невозможно, и говорить не приходится.

развития. Например, при развивающем воспитании успешность может определяться интеллектуальными и другими достижениями ребёнка по сравнению с его сверстниками. При этом такие зарождающиеся черты ребёнка, как высокомерие и эгоизм, могут долгое время просто не замечаться родителями и не восприниматься как неудача воспитания. Напротив, при традиционном религиозном воспитании акцент может делаться именно на «добронравии» ребёнка, и тогда самые первые признаки эгоизма и высокомерия будут сразу замечены и родители постараются принять меры, чтобы их исправить.

В реальности большинство из нас осуществляет смешанные типы воспитания, в которых в разных пропорциях сочетаются особенности названных выше шести типов: традиционного, развивающего, программирующего, личностно-ориентированного, эпизодического и потокающего. Понятие типа воспитания нужно вовсе не для того, чтобы просто отнести свои или чужие действия к определённой категории и навесить на них «ярлычок». Оно нужно для того, чтобы мы могли понимать, откуда берутся связанные с ребёнком проблемы и как мы, в принципе, можем их решать. Ибо, осуществляя воспитание определённого типа, мы будем закономерно сталкиваться с теми или иными проблемами.

Например, при потокающем воспитании это будут капризы, истерики и эгоизм. При традиционном воспитании – конфликты с ребёнком по мере его взросления и постепенное

нарастание отчуждения (что может привести к тому, что в подростковом возрасте он примкнёт к «дурной» компании или начнёт пробовать наркотики). При программирующем воспитании – разочарование, когда выросший ребёнок подвергнется другим влияниям и свернёт с избранного нами для него пути, и так далее.

Каждый из нас – более или менее осознанно – выбирает, чего он хочет *от* своего ребёнка и *для* своего ребёнка.

Я считаю, что лучшее, что мы можем сделать для своих детей, это помочь им стать *самостоятельными, творческими, умными, нравственно и личностно развитыми* людьми. Людьми, способными строить *гармоничные отношения* с окружающими, *определять смысл и направленность* своей жизни, *ориентироваться* в современной культуре и *осуществлять ценности*, выходящие за пределы их индивидуальной жизни.

Я думаю, что это лучше всего и для нас как для родителей, ибо в таком случае мы можем строить с детьми доверительные и близкие отношения, которые с течением времени будут не разрушаться, но развиваться и обогащаться.

Поэтому в дальнейшем изложении я буду ориентироваться на *личностно-ориентированный тип воспитания* как на идеальную модель, задающую критерии успешности воспитания и развития ребёнка, а остальные типы воспитания будут рассмотрены под углом зрения тех проблем, которые они

ставят на пути личностного развития⁸.

Давайте теперь рассмотрим названные выше типы воспитания с точки зрения возможностей и проблем личностного развития ребёнка⁹.

Традиционное воспитание

Основной принцип:

ребёнок должен всегда слушаться старших.

В каждом обществе складываются определённые традиции воспитания своих будущих членов. Эти традиции обязательно включают в себя приучение ребёнка действовать в соответствии с различными *нормами, правилами и запретами*, например, с нормами вежливости, личной гигиены, уважения к старшим и многими другими. Нормы определяют, что должен делать ребёнок и чего он делать не должен. Тем

⁸ Разумеется, возможны и совершенно иные идеалы воспитания и развития ребёнка. Например, если главную цель мы видим в том, чтобы наш сын или дочь сильно разбогатели, можно прислушаться к рекомендациям Дейла Карнеги и других проповедников жизненного «успеха». При этом нам придётся смириться с такими неизбежными побочными эффектами, как отчуждённость, неврозы, потеря смысла жизни и другие «болезни цивилизации».

⁹ В условиях современной жизни личность может сформироваться при любом типе воспитания, но будет ли она более или менее развитой и самостоятельной, в большей или меньшей степени будет готова решать те проблемы, которые ставит перед человеком современная жизнь, – зависит именно от конкретного типа воспитания.

самым поведение подрастающих членов общества ограничивается определёнными рамками. Важную группу норм составляют обязанности, которые дети постепенно приучаются выполнять и за выполнение которых они несут ответственность. В современном обществе главная обязанность детей – учиться в школе, ибо обществу нужны грамотные и достаточно образованные граждане. Помимо этого родители могут вводить (или не вводить) для подрастающих детей разного рода домашние обязанности. Приучение ребенка подчиняться нормам, соблюдать правила и выполнять обязанности и составляет первую принципиально важную особенность традиционного воспитания.

Устоявшиеся традиции воспитания всегда так или иначе учитывают закономерности естественного развития ребёнка. В частности, они непременно учитывают потребность маленького ребёнка в любви, общении и эмоциональной поддержке, неудовлетворение которой приводит к тому, что дети будут болеть, чахнуть и развиваться замедленно (подробнее об этой потребности см. главу 4). Поэтому второй обязательный момент традиционного воспитания – это *тёплые эмоциональные отношения* родителей с маленькими детьми.

Третий принципиально важный момент традиционного воспитания состоит в приобщении ребёнка к тем ценностям, которые разделяют родители или воспитатели. Религиозные родители приобщают ребёнка к своей вере, родители-коммунисты – к своей идеологии, обыватели – к ценностям по-

ребления и так далее. Приобщение к ценностям осуществляется через повседневное объяснение ребёнку на конкретных примерах из его жизни того, «что такое хорошо и что такое плохо», через подражание родителям, а также через чтение детских книг, просмотр фильмов и мультфильмов, соблюдение обрядов, участие в праздниках и ритуалах.

Основной принцип традиционного воспитания таков: *дети должны всегда слушаться родителей, ибо те лучшие знают, что хорошо и что плохо*. И если дети не слушаются, взрослые в той или иной форме прибегают к *принуждению*: повышают на ребёнка голос, ругают его, стыдят, угрожают наказанием или наказывают.

В результате традиционное воспитание оказывается дважды противоречивым: во-первых, необходимость строгого принуждения ребёнка вступает в конфликт с поддержанием тёплых эмоциональных отношений, во-вторых, чем старше – а значит, самостоятельнее и сильнее – становится ребёнок, тем труднее его принуждать и тем менее поддающимся воспитанию он становится. Первое противоречие разрешается выбором, который фактически делают родители: либо они более или менее последовательно требуют от ребёнка послушания, и тогда их отношения с ребёнком становятся, по мере его взросления, всё менее близкими и всё более отчуждёнными, либо они выбирают эмоциональную близость и начинают – эпизодически или постоянно – потакать ребёнку, так

что воспитание становится (в той или иной мере) потокающим, со всеми вытекающими отсюда проблемами.

Второе противоречие приводит к тому, что традиционное воспитание чаще всего фактически заканчивается в подростковом возрасте — когда подросток выходит из-под влияния родителей и внутренне или внешне отстраняется от них. Подросток, как правило, перестаёт отождествлять себя с родителями, их ценностями и их героями и начинает ориентироваться на ценности своих сверстников и на тех героев, которым они поклоняются.

В монолитных с точки зрения системы ценностей обществах в этом нет ничего страшного, ибо системы ценностей родителей и молодого поколения, по большому счёту, совпадают: в обществе господствует единая система ценностей, поддерживаемая всеми социальными институтами. Это может быть православная система ценностей, как в России до революции 1917 года, коммунистическая, как в Советском Союзе, «патриотически-воинская» система ценностей, как в древней Спарте, и так далее. Иначе говоря, в идеологически монолитных обществах традиционное воспитание оказывается в целом вполне успешным.

В нашем обществе, где разные идеологии и системы ценностей борются за влияние на умы людей, ситуация совсем иная. Не только подросток, но и совсем маленький ребёнок подвергается активному воздействию массовой культуры, навязывающей свои «ценности» и своих «героев». При-

выкнув слушаться (ведь традиционное воспитание строится именно на послушании) и перестав воспринимать родителей в качестве авторитетов, подростки оказываются податливы всевозможным влияниям и поэтому становятся лёгкой добычей продавцов наркотиков, радикальных политиков, криминальных структур и других сил, обещающих им быстрый путь к материальному благополучию или достижение «кайфа».

Так что в нашем обществе традиционное воспитание, веками исправно выполнявшее свои задачи, перестаёт быть эффективным. Обратимся теперь к другим типам воспитания.

Потакающее воспитание

Основной принцип:

ребёнок должен быть доволен.

Потакающее воспитание возникает, когда присущий традиционному воспитанию конфликт между стремлением к эмоциональной близости с ребёнком и приучением его вести себя в соответствии с задаваемыми родителями нормами решается в пользу эмоциональной близости и эмоционального согласия. Наиболее важной для родителей оказывается непрерывная эмоциональная связь с малышом, активное сопереживание его радостям и горестям. Они готовы в боль-

шинстве случаев отказаться от своих требований или запретов и уступить ребёнку, лишь бы он не плакал.

Основной принцип потакающего воспитания: *родители стремятся не конфликтовать с ребёнком.* Фактически это выливается в отсутствие запретов, выполнение всех желаний малыша и превращение его в центр семьи. Если при традиционном воспитании власть и ответственность принадлежат родителям, то здесь они по существу передаются ребёнку.



К потаканию ребёнку часто приводит чрезмерное обожание малыша, когда взрослые приходят в восторг от каждой его шалости и стремятся удовлетворить любой его каприз. Потакание может вызываться нашим сопереживанием малышу: нам приятно, когда он радуется, и неприятно, когда он расстроен. Выполняя желание ребёнка, мы делаем приятное

не только ему, но и себе, и поэтому идти навстречу часто бывает легче, чем вводить ограничения и настаивать на том, что мы считаем должным.

Естественное следствие потакания – это избалованность ребёнка, крайним случаем которой оказывается формирование ребёнка-деспота. Если взрослые постоянно выполняют все желания малыша и не обращают его внимания на желания, чувства или интересы других людей (т. е. если идёт постоянная «подстройка» под ребёнка), вполне возможно, что у него начнёт складываться представление о себе как о центре мира и могут возникнуть ожидания, что все всегда должны слушать его и выполнять его желания. Постоянное потакание малышу готовит почву для капризов и последующего манипулирования взрослыми членами семьи.

Замысел, из которого исходят потакающие родители (или которым они пользуются для самооправдания, действуя на основе простого механизма заражения радостью ребёнка), состоит в следующем: «мы всё сейчас делаем для него, а он вырастет и будет это ценить, будет сам и уступать нам, и всё делать для нас». Но этот замысел не оправдывается: *сам по себе* ребёнок не учится ни уступать, ни следовать правилам и нормам, ни учитывать чужие интересы. Если ребёнка не учить сопереживать другим людям и считаться с ними, а, наоборот, фактически учить его тому, что он центр семьи и все только и делают, что выполняют его желания, он *научится быть эгоистом*.

В какой-то момент терпение родителей лопается, они начинают резко эмоционально реагировать, настаивать на своём и эмоционально давить на ребёнка. Тогда ребёнок принимается капризничать и закатывать истерики. Разворачивается эмоциональное противостояние, и поведение родителей становится непоследовательным: то они потакают своему чаду, то стремятся настоять на своём.

В результате вырастает не просто эгоист, но эгоист, отказывающийся делать что-либо для избаловавших его родителей и считающий, что ему все должны. Как правило, он (или она) осваивает умение манипулировать родителями и находит способы поведения, позволяющие ему всегда добиваться желаемого. Чем дольше продолжается потакающее воспитание, тем страшнее его результаты.

Рассмотрим теперь такой достаточно новый тип воспитания, как воспитание развивающее.

Развивающее воспитание

Основной принцип: *ребёнок должен быть умным и талантливым.*

Для развивающего воспитания главной ценностью является максимально возможное и максимально раннее развитие всех способностей ребёнка, обычно – прежде всего интеллектуальных, спортивных и музыкальных. Ребёнок находится в центре внимания мамы, которая уделяет ему много

времени и сил, покупая ему всевозможные развивающие игрушки и игры и радуясь всем его успехам. Такие дети, как правило, рано начинают говорить и читать, играть на музыкальных инструментах и рисовать. Они хорошо развиты интеллектуально и легко поступают в школы «повышенного типа» (языковые, математические, различные «гимназии» и так далее).

Всё это замечательно. Однако нередко поглощённость родителей развитием способностей ребёнка в той или иной сфере приводит к определённому перекосу: с ребёнком, особенно с его занятиями, начинают считаться в ущерб интересам других членов семьи. У ребёнка складывается ощущение себя как центра семьи, центра жизни родителей или некой «сверхценности». Родители, вкладывая все силы в обучение и развитие ребёнка, невольно провоцируют возникновение у него позиции примерно такого типа: «если я нормально учусь, то со всем остальным ко мне не приставайте».

Поэтому, если развивающее воспитание осуществляется в «чистом» виде (без «примеси» личностного или традиционного), то ребёнок имеет все шансы стать *умным, талантливым и воспитанным эгоистом*, добивающимся немалых профессиональных успехов, но не умеющим строить глубоких личностных отношений с другими людьми и неспособным продуктивно переживать разного рода жизненные кризисы. У родителей эти выросшие дети часто

вызывают смешанные чувства гордости и горечи: гордости успехами сына или дочери и горечи от того, что их отношения с выросшим ребёнком становятся поверхностными и лишёнными настоящего эмоционального тепла.

Перейдём теперь к программирующему воспитанию, которое некогда было органической составной частью традиционного, а теперь выделилось в самостоятельный тип.

Программирующее воспитание

Основной принцип: *мы знаем, кем должен стать ребёнок, и будем с детства его к этому готовить.*

При программирующем воспитании взрослые целенаправленно готовят ребёнка к вполне определённом будущему – к тому, чем он должен будет заниматься, какие жизненные цели он должен будет перед собой ставить, как он должен будет строить свою личную жизнь. Этот тип воспитания, неразрывно связанный с воспитанием традиционным, был наиболее распространён в прошлом. Например, наследника престола с детских лет готовили к тому, что он будет царём, отвечающим за судьбу страны, и вырабатывали у него такие качества, как чувство ответственности, ощущение своей избранности и готовность подчинять свои влечения и чувства государственным или династическим интересам. Детей выс-

шего дворянства с раннего возраста приучали к тому, что им предстоит занять определённое место при дворе, купеческих сыновей готовили к продолжению дела отца, девочек воспитывали как будущих жён и хозяек и так далее.

Но уже в восемнадцатом-девятнадцатом веках программирующее воспитание нередко приводило к взаимному непониманию и серьёзным конфликтам родителей и детей, иногда доходившим до полного разрыва. Вспомним лишь несколько примеров. Александр Грибоедов с детства бунтует против матери и дяди с их стремлением сделать из него человека, который соблюдает все светские условности и ставит целью своей жизни успешную карьеру (именно этот дядя и послужил прообразом Фамусова). На протяжении всей его жизни отношения с матерью остаются внутренне противоречивыми, сочетают эмоциональную привязанность к ней с активным протестом против той жизненной программы, которую она ему навязывает. И, в конечном счёте, оказываются косвенной причиной трагической гибели поэта: если бы не требования матери, он давно вышел бы в отставку и не поехал бы ни в какую Персию. Другой пример: дочь петербургского генерал-губернатора Софья Перовская отказывается от заранее предопределённого блестящего жизненного пути, порывает с родными и становится фанатичной революционеркой, соучастницей убийства Александра II.

Со временем программирующее воспитание теряет свою популярность, поскольку жизнь, с одной стороны, становит-

ся всё менее предсказуемой, а с другой – предоставляет молодому человеку всё больше возможностей реализовать себя, так что проблема выбора жизненного пути (почти неизвестная в обществе, строившемся на вековых традициях) выдвигается на передний план. Вообще, чем динамичнее общество, тем меньше шансов на то, что программирующее воспитание окажется успешным. Впрочем, если мы будем старательно ограждать ребёнка от всех «чужеродных» влияний и последовательно внушать выбранные нами ценности и жизненные цели, мы можем не столкнуться со сколько-нибудь серьёзными проблемами до тех пор, пока ребёнок не вырастет. Зато когда он вырастает, родители почти неизбежно сталкиваются с серьёзными трудностями, а во многих случаях даже с крушением всех своих жизненных планов. Чаще всего это происходит в подростковом или юношеском возрасте.

Наиболее частая проблема, к которой ведёт программирующее воспитание, заключается в том, что наши подросшие дети попадают под чьё-то другое влияние. Если оно оказывается достаточно сильным, все наши планы ломаются и мы оказываемся в ситуации глубокого кризиса. Например, родители мечтают о том, чтобы сын стал первоклассным инженером, и прилагают все силы к тому, чтобы он поступил в математическую школу, а затем в престижный институт. Он действительно туда поступает, но бросает институт после первой же сессии и, к великому ужасу мамы и папы, идёт ра-

ботать барменом или администратором компьютерного клуба.

Другой тип проблем – когда выросший «ребёнок» продолжает послушно следовать заданной программе и не помышляет её изменить, но осуществление этой программы, даже самое полное, не приносит ему счастья – и он оказывается не в состоянии изменить свою жизнь так, чтобы решить те проблемы, которые перед ним встали.

Нам осталось рассмотреть ещё два типа воспитания – эпизодическое и личностно-ориентированное. Обратимся сначала к первому из них, при котором ребёнок получает от родителей меньше внимания, чем при воспитании любого другого типа.

Эпизодическое воспитание

Основной принцип: *сначала работа, потом дети.*

К сожалению, при работающих полный день мамах этот тип воспитания стал наиболее распространённым. Часть времени ребёнок предоставлен самому себе, часть времени его воспитывают, совмещая, как правило, и строгость, и моменты эмоциональной близости. Чаще всего такое воспитание грешит непоследовательностью: сначала у мамы не хватает времени и сил остановить начинающееся нежелательное действие ребёнка, затем, столкнувшись с результатами это-

го действия, она возмущается и наказывает ребёнка, а потом мирится с ним с помощью ласки и подарков.

Непоследовательность приводит к тому, что постоянным элементом жизни семьи становятся капризы и истерики ребёнка (см. с. 87–98).

Стоит иметь в виду, что и в детских садах, где на каждого воспитателя приходится до 15–20 детей (а иногда и больше), воспитание также нередко оказывается эпизодическим.

В ситуации эпизодического воспитания ребёнку часто не хватает эмоциональной поддержки в сложных для него ситуациях. В результате у него может складываться неуверенность в себе и стремление уклоняться от ответственности. Другое частое последствие – подрастающий ребёнок нередко привязывается к нежелательным с точки зрения родителей друзьям и компаниям, находя у них эмоциональное принятие и поддержку. Ещё один типичный итог эпизодического воспитания – интеллектуальная неразвитость ребёнка, бедность его внутреннего мира и привязанность к телевизору (а позднее – ещё и к алкоголю, компьютерным и азартным играм, модным вещам и другим примитивным удовольствиям).



Результаты такого воспитания во многом зависят от воли случая, сталкивающего ребёнка с хорошими или плохими педагогами и помещающего его в те или иные жизненные

ситуации.

А теперь перейдём к наиболее сложному – но зато и наиболее благоприятному для развития ребёнка – типу воспитания: к воспитанию личностно-ориентированному.

Личностно-ориентированное воспитание

Основной принцип:

*учить ребёнка быть самостоятельной,
ответственной и творческой личностью.*

Если традиционное воспитание ориентировано на то, чтобы ребёнок стал «нормальным» членом общества, а развивающее воспитание – на максимальное развитие его возможностей, то личностное воспитание стремится прежде всего к тому, чтобы ребёнок стал самостоятельной личностью.

Личность можно понимать очень по-разному, однако в любом случае одно её свойство остаётся неизменным – *способность действовать самостоятельно*, а не просто следовать в своём поведении нормам, обычаям и повелениям других людей (родителей, руководителей, духовных лидеров и так далее).

При этом важными предпосылками личностного развития всегда является, с одной стороны, освоение человеческих норм и ценностей (иначе мы получим не личность, а дикое существо, действующее на основе чисто животных им-

пульсов), и с другой стороны – овладение интеллектуальными, коммуникативными, волевыми и другими способностями (без этого «самостоятельное» действие окажется слепым и немощным).

Поэтому личностное воспитание вбирает в себя многие компоненты традиционного и развивающего воспитания и включает их в новое целое, куда входят по меньшей мере два момента, отсутствующие во всех рассмотренных выше типах: опыт ответственного и осмысленного принятия ребёнком самостоятельных решений и обсуждение с ребёнком оснований его и ваших действий (мотивационный и смысловой диалог).

В психологии, философии и других гуманитарных науках существует множество различных пониманий личности¹⁰. Поэтому и личностно-ориентированное воспитание может быть очень разным. Попытаюсь определить, что является наиболее важным для меня, каким я вижу личностно развитого человека как цель воспитания данного типа.

Цель личностно-ориентированного воспитания я вижу в гармоничном развитии личности¹¹ по меньшей

¹⁰ См., например: Розин В. М. Культурология. М.: Гардарики, 2003; Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001; Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2005.

¹¹ Понятие «гармоничного развития личности» было несколько затаскано и идеологизировано в советский период, однако сам идеал личностной гармонии не привязан к той или иной идеологии. Поэтому, с моей точки зрения, нам нужно не отказываться от этого понятия (например, заменяя его довольно

мере в трёх аспектах.

Первый аспект – это приобщение к человеческим ценностям и способность *определять свою позицию* по отношению к ценностям и *наполнять смыслом свою жизнь*.

Я имею в виду весь спектр человеческих ценностей: нравственных, культурных, патриотических, эстетических, религиозных и иных. Причём конкретные ценности, к которым мы как родители приобщаем ребёнка, могут быть различными и определяются тем, к каким ценностям привержены мы сами.

Важное отличие личностного воспитания от традиционного состоит в сочетании и гармоничном равновесии трёх моментов: с одной стороны, *приверженности* к ценностям, с другой – готовности уважать людей, исповедующих *иные* ценности, и с третьей – способности *самостоятельно* и *осмысленно определять свою позицию* по отношению к различным системам ценностей.

Например: человек, воспитанный в православной вере, будет личностно зрелым в том случае, если он уважает другие конфессии и системы взглядов, включая атеистические. И если он верит в Бога не просто потому, что его так научили и он с детства к этому привык, но ещё и потому, что он сам, руководствуясь теми или иными основаниями, выбрал

расплывчатыми понятиями типа «самоактуализирующейся личности»), а возможно более чётко определять то содержание, которое мы в него вкладываем.

именно эту систему взглядов (осознавая, что ни одна система взглядов не может быть абсолютно истинной и обязательной для всех и всегда). С другой стороны, человек, воспитанный в атеистическом духе, будет личностно зрелым лишь при условии уважения к иным взглядам на мир и если он верит в отсутствие Бога не потому, что его с детства учили, что религия есть сказки или «опиум для народа», но потому, что сам, по тем или иным основаниям, выбрал эту систему взглядов (и также осознаёт её неабсолютность).

Иными словами: родители приобщают ребёнка к тем ценностям, которые исповедуют они сами, но одновременно с этим учат его совершать самостоятельный выбор и занимать самостоятельную и осмысленную позицию по отношению к этим и любым другим ценностям.

Второй аспект личностного развития — это гармоничное сочетание *способности сохранять душевное равновесие* и *способности к саморазвитию*, или, иными словами, гармония между устойчивостью и взрывающим равновесие творчеством.

Именно это сочетание позволяет человек решать сложнейшие проблемы, с которыми сталкивает нас современная жизнь: справляться со стрессами, преодолевать эмоциональные кризисы, осуществлять свои замыслы, ставить и достигать цели.

Третий аспект — соединение осмысленной *включённости в общество* и умения занимать и

отстаивать *свою собственную позицию* в любых ситуациях социального взаимодействия.

Осмысленная включённость в общество подразумевает способность строить отношения разных типов (от чисто деловых до глубоко личностных) с другими людьми, осуществлять современные виды профессиональной деятельности, понимать, что происходит в разных сферах общественной жизни (политике, культуре и других), и осмысленно в этой общественной жизни участвовать.

Одновременно с этим развитая личность должна уметь отстаивать свой суверенитет и защищать себя от давления разного рода социальных институтов и структур. Например, не поддаваться внушающему воздействию средств массовой информации и отстаивать свои права, если представители власти их нарушают.

Личностному воспитанию посвящена фактически вся эта книга, и в разных её главах мы увидим, как оно может строиться в разных возрастах ребёнка, учитывая присущие каждому возрасту возможности и закономерности. Но сначала несколько слов о проблемах, с которыми это воспитание связано.

В отличие от остальных типов воспитания, личностно-ориентированное воспитание не приводит к тупиковым проблемам – т. е. к проблемам, которые не могут быть решены в рамках данного типа воспитания и для решения которых необходим переход к воспитанию иного типа. Однако

оно требует от родителей больше времени, сил и размышлений, чем другие виды воспитания. Временами оно требует от нас отодвинуть на второй план другие важные дела (такие как зарабатывание денег или карьерный рост), и если мы уклоняемся от этого требования, то невольно скатываемся, подчас сами не замечая этого, к другим типам воспитания – традиционному, потакающему, развивающему или эпизодическому. Со всеми порождаемыми ими проблемами.

* * *

Подведём некоторые итоги.

Развитие ребёнка – это сложный и неоднородный¹² процесс, в котором можно выделить несколько «слоёв»: физиологическое созревание организма, стихийное научение (вместе они образуют «естественное развитие») и осуществляемое родителями и другими взрослыми целенаправленное воспитание. Воспитание надстраивается над естественным развитием и несколько напоминает всадника, скачущего на норовистой лошади: всадник направляет движение скакуна в ту или иную сторону, но если он неумел и не понимает особенностей лошади, то он будет либо сброшен, либо вынужден уцепиться за гриву и мчаться туда, куда несёт его ло-

¹² «Естественно-искусственный», т. е. совмещающий в себе черты и «естественных» процессов типа роста дерева, и «искусственных», т. е. целенаправленно осуществляемых человеком деятельностей.

шадь, лишь делая вид, что управляет её движением.

Наш «всадник» может стремиться к разным целям, и соответственно этому возникают разные типы воспитания, задающие несколько отличающиеся друг от друга процессы развития ребёнка (даже созревание физиологических функций организма зависит от того, сколько внимания мы уделяем ребёнку и чем и как с ним занимаемся). В этой книге я ориентируюсь на личностный тип воспитания и задаваемый им путь развития как на ту идеальную траекторию, к которой нам стоит стремиться в своей повседневной жизни с ребёнком.

Но чтобы этот путь развития не оставался голой абстракцией, давайте коротко очертим основные грани психического развития ребёнка в промежутке от рождения до семи лет.

Основные грани психического развития

В своём развитии ребёнок проходит через ряд возрастов – как бы отдельных эпох развития, – в которых у него появляются новые *возможности* и перед ним встают новые *задачи*.

Психологически гармоничный путь развития – это успешное решение всех задач, встающих на каждом возрастном этапе. Например, задачи научиться ходить в начале второго года жизни, задачи научиться говорить в возрасте полутора-трёх лет или задачи научиться общаться со сверстниками к моменту поступления в школу.

Вообще *задачи возраста* – это те умения и способности, которые должны быть сформированы у ребёнка к концу определённого возрастного этапа. Овладение этими умениями и способностями отчасти обусловлено биологическим созреванием организма и не зависит от наших усилий, отчасти же оно определяется тем, какие цели мы ставим, какой тип воспитания реализуем и насколько благоприятные условия для развития нашего ребёнка создаём.

Одни задачи обусловлены биологическим созреванием организма и одинаковы для всех здоровых детей – например, научиться ходить или научиться говорить. Другие задачи диктует общество, и они оказываются разными в разные эпохи – было время, когда женщины обязаны были уметь прясть и вышивать, а мужчины – скакать на коне и охотиться, потом пришла эпоха всеобщей грамотности, а завтра все должны будут уметь пользоваться компьютером. Наконец, есть ещё и третья и четвёртая группы задач – те задачи, которые осознанно или невольно ставят перед своим ребёнком родители, и те задачи, которые, повзрослев, ребёнок поставит перед собой сам. Например, мы можем хотеть, чтобы наши дети стали умными и настойчивыми, общительными и талантливыми, уверенными в себе и скромными, целеустремлёнными и смелыми. А сам ребёнок может захотеть быть самым сильным во дворе или классе и страдать из-за того, что у него это не получается.

Кроме вполне явных и всеми осознаваемых задач типа освоения речи или грамоты, есть задачи гораздо менее очевидные. Мы не задумываемся о них до тех пор, пока они не превращаются в проблемы, серьёзно осложняющие нашу жизнь. Например, если в самые первые месяцы жизни малыш не научится вступать в эмоциональный контакт с мамой и другими членами семьи, то нарушится формирование его способности к общению с другими людьми и – если эту ситуацию вовремя не исправить – он окажется изгоем в школе и может озлобиться на весь мир. К менее очевидным задачам нередко относится и поддержание эмоционального благополучия ребёнка, и развитие его игровой деятельности, и построение открытых и доверительных отношений с ним.

Успешное решение задач каждого возрастного этапа приводит к складыванию у ребёнка новых способов и форм поведения и открывает перед ним новые возможности. Научившись ходить, малыш начинает гораздо активнее исследовать окружающий его мир, научившись играть в ролевые игры, он может вступать в более глубокие отношения со сверстниками, достигнув эмоционального благополучия – более смело и активно осваивать мир человеческих взаимоотношений.

Нерешённые задачи также приводят к складыванию определённых способов поведения, как правило, нежелательных – таких как капризы и истерики, эгоизм и нежелание учиться.

ся, агрессивность и замкнутость. Эти способы и формы поведения можно назвать проблемными. Они позволяют ребёнку как-то приспособиться к ситуации, но существенно ограничивают возможности последующего развития.

При этом чем младше возраст, тем в большей степени его задачи и пути их решения обусловлены закономерностями естественного развития. С другой стороны, чем старше становится ребёнок, тем больше возможных направлений его развития и тем в большей степени задачи возраста определяются сложившимися условиями жизни общества и типом родительского воспитания. Так, ходить или говорить дети учатся в любом обществе и в любую эпоху, а вот освоение чтения становится задачей «младшего школьного возраста» лишь в обществе, достигшем всеобщей грамотности.

Если возрастные задачи какого-то этапа не были решены, последующее развитие ребёнка более или менее серьёзно нарушается. Ибо способности и умения следующего возраста всегда предполагают наличие определённой основы. Например, для того, чтобы строить нормальные отношения с другими детьми, дошкольник должен уже уметь говорить, а для того, чтобы научиться ставить и достигать цели, ребёнок должен уметь играть в конструктивные игры или в игры с правилами.

У каждого возраста – свои задачи, и их мы рассмотрим в главах, посвящённых конкретным возрастам. Но есть и общие, как бы сквозные задачи развития, которые, возникнув

в одном возрасте, сохраняют свою значимость и на следующих этапах развития. Тем самым они оказываются принципиально важными гранями психологического развития ребёнка. Эти грани развития полезно держать в уме, оценивая развитие своего ребёнка практически в любом возрасте, поэтому мы и рассмотрим их с самого начала.

Основные грани психического развития – или, что то же самое, сквозные задачи дошкольного детства – мы обсудим примерно в той последовательности, как они появляются в развитии ребёнка. Но для начала просто перечислим их:

- общее эмоциональное благополучие;
- познавательная активность и познавательные умения;
- способность общаться с другими людьми;
- развитие речи;
- освоение норм человеческого поведения;
- формирование человеческих чувств;
- развитие воображения;
- положительная и адекватная самооценка;
- умение строить позитивные отношения с другими людьми;
- достижение определённого уровня самостоятельности;
- развитие произвольности.

Общее эмоциональное благополучие

Эмоциональное благополучие (или хорошее эмоциональ-

ное самочувствие) – это такое состояние ребёнка, когда ему в целом хорошо, психологически комфортно. Оно как бы составляет положительный эмоциональный фон, на котором разворачиваются все события жизни ребёнка.

Общее эмоциональное благополучие выражается в преобладании положительного эмоционального настроения – радостного, весёлого, спокойно-довольного, бодрого, восторженного или умиротворённого. Разумеется, ребёнок может время от времени испытывать и «негативные» эмоции: он может чего-то испугаться, может расстроиться, испытав неудачу, рассердиться, если ему не удаётся настоять на своём, и так далее. Но причины этих отрицательных эмоций, как правило, достаточно понятны.

А признак эмоционального неблагополучия – это длительные и «беспричинные», непонятно чем вызванные, негативные эмоциональные состояния. Например, постоянно подавленное настроение, повышенная тревожность, плаксивость, непонятные страхи, частая и ничем, казалось бы, не обоснованная агрессивность. Эмоциональное неблагополучие может выражаться и в психосоматических симптомах – энурезе, плохом сне, иногда в частых болезнях. Так называемые «вредные привычки» также могут быть следствием эмоционального неблагополучия – если малыш постоянно грызёт ногти, сосёт палец, часто закатывает истерики, то вполне возможно, что в силу тех или иных причин он испытывает

общее эмоциональное неблагополучие.

Как правило, причиной эмоционального неблагополучия бывает неудовлетворённость каких-либо важных *психологических* потребностей ребёнка. Например, потребности в любви и принятии, потребности в общении или потребности в психологической безопасности.

Уже с самого рождения малыш может испытывать как состояние эмоционального благополучия, так и противоположное ему состояние эмоционального неблагополучия.

Эмоциональное благополучие ребёнка – это необходимое условие его нормального развития по всем направлениям. Если же ребёнок живёт в состоянии постоянного эмоционального неблагополучия, вы столкнётесь со множеством негативных последствий – начиная от общего ослабления организма и отставания физического развития и кончая нежелательными особенностями характера и личности (такими как плаксивость, агрессивность, озлобленность, лживость и многие другие).

Познавательная активность и освоение базовых познавательных умений

Стремление учиться и познавать мир заложено в человеческом детёныше с рождения. У человека очень мало врождённых готовых форм поведения, но зато очень мощная

врождённая программа «учиться и исследовать». Она позволяет освоить множество способов поведения, нужных именно в тех условиях, в которых малыш появился на свет.

Однако если познавательная и исследовательская активность малыша не находит достаточной «пищи», она постепенно угасает. Если познавательную активность не подкреплять – ребёнок научается «не учиться», у него возникает своеобразный «синдром интеллектуальной пассивности» (см. главу 2) и его интеллектуальное развитие резко тормозится или даже вообще останавливается. Напротив, в благоприятных условиях естественная познавательная активность малыша обогащается и упрочивается и приводит к складыванию любознательности и внимания и далее – к развитию интеллектуальных способностей.

Важно иметь в виду, что развитие интеллекта человека довольно сильно зависит от того, в какой мере взрослые поощряют его познавательную активность в возрасте примерно с года до трёх лет.

Способность общаться с другими людьми

Способность к общению с другими людьми похожа на луковицу: в каждом новом возрасте к уже имеющимся добавляется новый слой умений. Самые первые из них заданы генетически, но развиваются в полной мере лишь при под-

держке со стороны матери или заменяющего её человека. При этом каждый следующий слой как бы надстраивается над предыдущими, которые служат ему своеобразным фундаментом. До семи лет малышу предстоит «нарастить» четыре таких «слоя» общения.

Наиболее ранний из них – *эмоционально-непосредственное общение* – возникает у малыша уже в два-три месяца от роду (см. главу 4). Такое общение состоит в установлении и поддержании эмоционального контакта с мамой или другим близким взрослым с помощью взгляда, улыбки, гуления и направленных в сторону взрослого движений.

Второй слой – *экспрессивно-знаковое общение* – складывается к концу первого года жизни (см. главу 5). Это общение с помощью жестов, мимики и голосовых реакций, имеющих уже вполне определённое значение. К эмоциональному контакту здесь добавляется ещё и содержание, привязанное к наличной ситуации (то, на что можно показать пальцем, к чему можно подвести маму и так далее).

Следующий слой – *непосредственное речевое общение с близкими и знакомыми людьми* – ребёнок в первом приближении осваивает примерно к трём годам (см. главу 6). Непосредственное речевое общение – это вступление в контакт с другим человеком с помощью речи. Простейший случай такого общения – ответы на вопросы типа «как тебя зовут?» или «сколько тебе лет?».

Стоит иметь в виду, что речевое общение – это не то же

самое, что умение говорить: иногда встречаются дети, которые говорить умеют, но общаться с помощью речи отказываются (см. с. 545). С другой стороны, бывают очень общительные дети с ограниченным запасом слов и отсутствием нормальных предложений (см. с. 352–353).

Четвёртый слой – *расширение круга общения за пределы семьи*: умение вступать в контакт со взрослыми, не являющимися членами семьи, и умение общаться со сверстниками. Как правило, этот уровень осваивается на протяжении дошкольного возраста. Желательно, чтобы ребёнок овладел им до поступления в школу. Освоение этого уровня общения во многом зависит от опыта ребёнка, поэтому разные дети могут очень сильно отличаться друг от друга по срокам и по степени освоения умения общаться со сверстниками и посторонними взрослыми.

Важно иметь в виду, что недоразвитие или нарушение самых ранних слоёв накладывает свой отпечаток на все последующие «этажи» общения. При этом чем глубже слой, тем больше его формирование регулируется врождёнными инстинктивными программами (взаимодополнительными у малыша и матери), тем меньше сознательных усилий матери требует его нормальное формирование и тем труднее его нарушить. С другой стороны, если его формирование по каким-то причинам всё же нарушается, то последствия этого оказываются намного более серьёзными и опасными.

Развитие речи

Роль речи в развитии ребёнка вряд ли можно переоценить. *Речь — это средство общения, мышления и управления своим и чужим поведением.* Соответственно,

от того, насколько она развита, зависит, как человек может *общаться*, как он умеет *думать* и в какой мере он способен *управлять своим поведением* и *руководить другими людьми*.

Развитие речи начинается в младенчестве и продолжается многие годы, иногда — всю жизнь. Об этапах её развития мы поговорим в главах, посвящённых отдельным возрастам. Здесь же отметим, что на протяжении дошкольного детства успешное овладение речью подразумевает не только умение разговаривать и понимать речь взрослых в повседневных бытовых ситуациях, но ещё и умение рассказывать, делать элементарные выводы, понимать довольно сложные тексты и владеть достаточно богатым запасом слов.

Освоение норм человеческого поведения

По мере взросления ребёнок приучается вести себя так, как принято в том обществе, где он живёт. Он учится передвигаться на двух ногах, а не на четвереньках, учится есть

ложкой и пить из чашки, учиться одеваться и раздеваться.

А ещё он учится вежливости и чистоплотности, учится нормам взаимоотношений в семье и нормам поведения в гостях и в общественных местах. По тому, в какой мере он освоил принятые в обществе способы поведения, окружающие судят о его воспитанности.

Существуют как универсальные нормы поведения, так и принятые в одних социальных группах или семьях и не принятые в других. Здраваться и прощаться учат всех детей, а вот молчит ли ребёнок, когда говорят старшие, и может ли он договариваться в спорных ситуациях – это зависит от родителей.

Разные типы воспитания и разные стили общения подразумевают разные нормы взаимоотношений между родителями и детьми, и это приводит не только к разным отношениям между ними, но и к складыванию у детей определённых способов поведения – например, склонности к капризам или готовности подчиняться (см. главу 1).

Формирование человеческих чувств

Человеческие чувства, как и человеческое мышление, *не присущи ребёнку от рождения, а появляются в результате длительного и довольно сложного развития.* Лишь учась сопереживать близким людям и героям детских книг, проигрывая в ролевых играх разные ситуации человеческого вза-

имодействия, ребёнок приобретает способность чувствовать по-человечески.

Угрызения совести, забота и нежность по отношению к младшей сестрёнке, восхищение красотой, уважение к человеческому труду – всё это и многое другое не даётся нам от природы, а возникает благодаря воспитанию: благодаря реакциям родителей на то или иное действие малыша, благодаря чтению книг и просмотру фильмов, благодаря организованной взрослыми игре и обсуждению с ребёнком различных жизненных ситуаций.

Если чувства и желания ребёнка не развивать, мы получим бессовестного эгоиста или человека с суженным сознанием (например, фанатика), легко поддающегося манипулированию.

Развитие воображения

Воображение – это *способность придумывать и представлять себе то, чего нет перед глазами*. Воображение бывает разным. Можно придумать и представить себе то, чего вообще нет на самом деле и с чем человек никогда не встречался – в этом случае мы имеем дело с творческим или продуктивным воображением. Другой вид воображения получил название репродуктивного или воспроизводящего: это когда человек представляет себе то, что он видел раньше,

или то, о чём прочитал в книге.

Взрослые нередко недооценивают роль воображения не только в развитии ребёнка, но и в человеческой жизни вообще. А между тем *именно воображение во многом определяет горизонты нашего жизненного мира, возможности нашего развития и наши жизненные успехи.*

Воображение тесно связано с речью. С его помощью строится внутренний план сознания (умение представлять что-то в уме) и развивается способность понимания: понимания художественных и научных текстов (когда мы мысленно представляем описываемые в них события), понимания других людей (когда мы мысленно встаём на их место) и понимания сложных жизненных ситуаций (когда мы мысленно проигрываем имеющиеся в них возможности действия). Одновременно со всем этим, воображение является ещё и основой всякого человеческого творчества – научного, художественного, технического и вообще творческого отношения к жизни.

Для того чтобы воображение вашего малыша развивалось в полной мере, вам надо, начиная примерно с года, как можно больше *играть* с ним, показывая разные возможности действия с игрушками и поощряя его попытки делать что-то по-своему: свой вариант складывания мозаики, свой дом из кубиков, свою простенькую сказку, свой сюжет рисунка. И ещё очень важно читать ему детские книжки, прежде всего

сказки.

Складывание положительной и адекватной самооценки

Самооценка – это отношение человека к самому себе, то, как он себя воспринимает, в какой мере он себя принимает или не принимает. Самооценка может быть *положительной* (или, что то же самое, позитивной) или *отрицательной* (негативной).

Положительная самооценка – это ощущение себя хорошим, способным и достойным любви; она предполагает принятие человеком самого себя, общее позитивное отношение к себе. Положительная самооценка является основой для благожелательного отношения к другим людям, для постановки перед собой достаточно сложных задач, для преодоления трудностей и неудач.

Отрицательная самооценка – это восприятие себя как плохого, глупого, неумелого и не заслуживающего любви; отвержение и неприятие себя. Она обычно становится основой для неприятия других, для агрессивности или пассивной отчуждённости, для неверия в свои силы, отказа от достижения серьёзных целей и смирения перед неудачами.

Положительная самооценка намного более благоприятна для развития ребёнка (и для взрослого тоже), чем отрица-

тельная. При этом лучше всего, если самооценка человека является не просто положительной, но ещё и адекватной, т. е. если при общем положительном отношении к себе человек осознаёт и свои слабости и ограничения и не считает себя совершенством.

Противоположностью адекватной самооценки является *неадекватная*, т. е. *завышенная* или *заниженная* самооценка, связанная с некритичным или, наоборот, чересчур критичным отношением к себе.

Первые зачатки самооценки появляются у ребёнка к концу первого или к началу второго года жизни (см. главу 5). К трём годам у ребёнка обычно уже складываются базовые ощущения «я – хороший» или «я – плохой» и «я могу» или «я не могу» (см. главу 6). Первый член каждой из этих пар является основой дальнейшего развития позитивной самооценки, второй – говорит о желательности изменить способ общения с малышом и оценивания его действий, а в некоторых случаях и о необходимости специальной коррекционной работы.

До трёх лет прежде всего важно, чтобы зарождающаяся самооценка малыша была положительной; говорить об адекватности и неадекватности пока не имеет большого смысла. В период же от трёх до семи лет задача родителей состоит в том, чтобы помочь ребёнку научиться относиться к самому себе и положительно, и адекватно (см. главу 7).

Умение строить позитивные отношения с другими людьми

Позитивными можно назвать такие отношения, при которых *каждый из партнёров принимает и уважает другого и хочет с ним общаться*. Дружба, любовь, деловое сотрудничество, привязанность – всё это разные варианты позитивных отношений. Конечно, при любых позитивных отношениях могут возникать споры, ссоры или конфликты, но они всегда обусловлены конкретной ситуацией и со временем разрешаются.

Позитивные отношения абсолютно необходимы для нормального эмоционального самочувствия человека, они дарят тепло и поддержку, поддерживают нашу уверенность в себе и дают возможность разделить свои переживания с другими людьми.

Ребёнок, который не умеет строить позитивные отношения с окружающими людьми, либо оказывается в одиночестве, либо постоянно вовлекается в отношения противостояния или подчинения (не важно, в какой именно роли). И то и другое подрывает его веру в себя и доверие к другим людям. Вырастая, такие дети нередко так и не находят своего места в жизни и чаще всего оказываются несчастными.

Складывание способности строить позитивные отношения с другими людьми зависит прежде всего от того, на-

сколько эмоционально открыты и доверительны отношения ребёнка в семье – с родителями, братьями и сестрами, бабушками и дедушками.

Достижение определённого уровня самостоятельности

Каждому человеку предстоит пройти путь от практически полной беспомощности и зависимости от родителей до достижения такого уровня самостоятельности, когда он будет в состоянии полностью позаботиться о себе сам и найти свой путь в жизни. И очень важно, чтобы на каждом возрастном этапе сфера самостоятельности ребёнка последовательно расширялась.

Самостоятельность бывает разной. Есть *бытовая* самостоятельность, т. е. умение самостоятельно одеваться, самостоятельно есть и пить, убирать за собой игрушки, убирать свою постель и выполнять другие несложные домашние обязанности. Есть *социальная* самостоятельность, т. е. готовность находиться без родителей в детском саду, кружке или на подготовительных занятиях в школе. Есть умение самостоятельно *играть* и самостоятельно *действовать*. К шести-семи годам желательно освоить все эти виды самостоятельности, хотя бы в какой-то степени.

Проблемы с развитием самостоятельности чаще всего

возникают в тех случаях, когда родители слишком опекают ребёнка и чрезмерно ограничивают его попытки действовать самому.

Развитие произвольности

Человеческие действия могут быть импульсивными и произвольными. *Импульсивное* поведение – это действие, непосредственно определяемое эмоциональным порывом. Например, ребёнок пугается собаки и убегает, взрослый возмущается поведением ребёнка и шлёпает его. Сделав что-то импульсивно, мы нередко жалеем об этом впоследствии.

Произвольные же действия – это действия, подчинённые сознательно поставленной цели или сознательно принятым нормам и правилам. Произвольные действия могут противостоять непосредственным эмоциональным импульсам (ребёнок пугается собаки, но нарочно останавливается и не убегает), а могут быть связаны с отсроченным или социально приемлемым осуществлением импульсивного желания (ребёнок хочет конфету, но зная, что сначала полагается съесть кашу, прилежно за неё принимается).

Произвольное поведение бывает двух видов. Один из них – это умение подчиняться целям и правилам, задаваемым взрослым, второй – умение достигать самостоятельно по-

ставленные цели. Первый вид произвольности необходим малышу, когда он идёт в школу, и большинство детей рано или поздно им овладевают. Что касается второго типа произвольности – умения самостоятельно ставить и достигать цели, – то некоторые люди не овладевают им и после окончания школы, хотя при желании вполне можно ребёнка этому научить.

Умение действовать произвольно складывается сначала в игре, и лишь впоследствии ребёнок становится способен произвольно выполнять задания взрослых или достигать поставленной цели (см. главы 3 и 7).

* * *

Эти направления развития могут служить ориентирами для тех, кто хочет, чтобы путешествие его ребёнка от возраста к возрасту было успешным и счастливым. Однако любое путешествие таит в себе неожиданности и непредвиденные ситуации. Развитие ребёнка – не исключение, оно тоже полно неожиданностей. И одним из главных условий успешного их преодоления является наше желание и умение понять ребёнка: понять, что с ним происходит, понять его чувства и переживания, понять, в чём действительно состоит проблема. Поняв ребёнка, мы поймём, что нам надо делать и куда двигаться, а в этом состоит залог успеха всякого путешествия. И я надеюсь, что следующие ниже главы помогут вам

В ЭТОМ.

На протяжении всего дошкольного детства развитие нашего ребёнка зависит прежде всего от того, какие взаимоотношения с ним мы сумели построить. Поэтому именно взаимоотношениям родителей и ребёнка и посвящена первая глава книги.

Глава 1

Общение с родителями – основа развития ребёнка

В начале было Слово.
Книга Бытия

Как аукнется, так и откликнется.
Русская пословица

Нас долго учили, что человека создал труд и изготовление орудий. Однако чем дальше, тем всё более правдоподобной становится другая гипотеза. А именно гипотеза о том, что решающая роль в превращении обезьяны в человека принадлежит *общению*, т. е. *воздействию наших далёких предков друг на друга* – воздействию, положившему начало человеческой речи. В самом деле: находки антропологов показывают, что тысячи поколений ископаемых человекообезьян (австралопитеков и *Homo habilis*) на протяжении многих десятков тысяч лет обтёсывали камни одним и тем же способом, изготавливая примитивные «орудия труда» и ни на шаг не приближаясь к человеку по своему развитию. А потом «что-то» произошло, и начали довольно быстро эволюционировать как каменные орудия, так и строение черепа и скелета. Детально реконструировать этот переход – привлекая об-

ширные данные из физиологии высшей нервной деятельности, палеонтологии, археологии, зоологии обезьян, психологии речи, детской психологии и исследований патологий развития, – попытался Б. Ф. Поршнев¹³, сформулировавший в начале 70-х годов прошлого века гипотезу о физиологических механизмах возникновения человеческой речи и об общении как главном факторе превращения наших обезьяноподобных предков в людей.

Опираясь на данные целого ряда наук, Б. Ф. Поршнев выделил в речевом общении два уровня: уровень *влияния* на другого человека и надстраивающийся над ним уровень *информирования*, т. е. сообщения некоторой информации. Он показал, что

речь есть прежде всего способ воздействия или влияния на другого человека, способ побудить его нечто сделать. При этом сам уровень влияния или внушения подразделяется на более древнее торможение, или запрет, и более позднее предписывание того или иного действия.

Согласно гипотезе Б. Ф. Поршнева, на первом этапе возникновения человека в механизм рефлекторного осуществления поведения вклинивается коммуникативный сигнал, тормозящий это поведение (мы и сейчас можем остановиться, услышав повелительный окрик даже на незнакомом нам языке). А на втором этапе возникает связь коммуникативно-

¹³ Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. М.: Наука, 1974.

го воздействия с предметом, и сигнал превращается в знак¹⁴. Появляется возможность управлять поведением с помощью знаков – прежде всего слов, – и начинается уже культурное развитие человека, в ходе которого использование разного рода знаков принципиально преобразует психику людей.

Аналогичная версия возникновения человека, уже в контексте культурологического исследования, обосновывается в работе В. М. Розина¹⁵. Есть данные и о том, что исходной формой собственно человеческой (т. е. осмысленной и целенаправленной) деятельности *был ритуал*, т. е. особым образом организованное общение¹⁶. Косвенным подтверждением того, что не труд «сделал» человека, может служить и тот факт, что «исправительно-*трудовые*» учреждения ещё никого и ни разу не «исправили», как бы много ни трудились попавшие туда люди.

Как бы то ни было, развитие ребёнка подтверждает мысль о том, что в становлении человека решающая роль принадлежит именно общению и вырастающим из него символическим (иначе говоря, знаковым) формам деятельности, прежде всего – игре. Мы увидим в главе 4, что любовь, ласка и общение необходимы даже для *физического выживания*

¹⁴ То, чем знак отличается от сигналов животных, мы обсудим в главе 5 (с. 289–290).

¹⁵ Розин В. М. Культурология. М.: Гардарики, 2003.

¹⁶ См.: Топоров В. Н. О ритуале. Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. М.: Наука, 1988. С. 7–60.

младенца. Не будет преувеличением сказать, что всё развитие ребёнка определяется именно тем, как и сколько мы с ним общаемся. От того, как мы общаемся со своим малышом, зависит практически всё – начиная от общей жизнестойкости и кончая чертами характера и темпами развития интеллекта.

Общение является своеобразным «питательным бульоном», в котором складывается психика ребёнка. В начале двадцатого века выдающийся российский психолог Л. С. Выготский показал, что важнейший механизм развития человеческой психики состоит в воссоздании во внутреннем плане тех знаковых операций, которые вначале осуществляются во взаимодействии ребёнка и взрослого. Первоначально взрослый пользуется знаками, прежде всего словами – например для того, чтобы остановить импульсивную реакцию ребёнка. А на следующем этапе ребёнок может уже сам использовать те же слова в качестве самокоманды, позволяющей взять себя в руки и затормозить неуместную поведенческую реакцию. Потом эта самокоманда сокращается, сворачивается и превращается в едва уловимое волевое усилие.

Таким образом, то, что сначала развёрнуто в общении ребёнка с близкими взрослыми, «вращается» внутрь психики ребёнка (говоря психологическим языком – интериоризируется) и преобразует её. Поэтому *от особенностей общения маленького ребёнка с родителями во многом зависят будущие свойства его*

К тому же наши взаимоотношения с малышом всегда являются для него моделью человеческих отношений вообще. Общаясь с мамой, папой и другими членами семьи, он учится тому как можно в принципе строить отношения с другими людьми.

При этом учится сначала бессознательно, стихийно вырабатывая определённые формы приспособления к миру людей – такие как капризы и истерики или умение договариваться, нерешительность или уверенность в себе, податливость чужому влиянию или упрямство, эмоциональная открытость или замкнутость. Иначе говоря, от особенностей наших взаимоотношений с маленьким ребёнком во многом зависит, какие способы поведения станут для него привычными и превратятся в черты его будущего характера.

Кроме того, способ нашего общения с малышом сильно влияет и на *наши отношения с ним в будущем, и на его отношения с другими людьми.*

Во второй части книги мы детально обсудим, как развивается способность ребёнка к общению на каждом возрастном этапе. А в этой главе речь пойдёт об особенностях общения родителей и детей, важных для любого возраста. Но сначала нам надо рассмотреть, *как строится человеческое общение.*

Два плана общения

В общении людей друг с другом можно выделить два аспекта или два плана: план собственно *взаимоотношений* и план *взаимодействия*.

Взаимоотношения складываются из нашего принятия или неприятия друг друга, признания или непризнания, доверия или недоверия, уважения или неуважения. Их можно описать с помощью таких понятий, как наличие или отсутствие эмоционального контакта и понимания, как близость – или отчуждённость, эмоциональная поддержка – или враждебность, интерес друг к другу – или равнодушие.

Взаимодействие же подчинено достижению той или иной *цели* и состоит из воздействий партнёров друг на друга ради того, чтобы этой цели добиться. Оно может включать в себя такие разные действия, как совместное решение общих вопросов и проблем, попытки подчинить себе другого человека и заставить его слушаться, высказывание своей позиции и так далее. При этом цели партнёров могут быть согласованными или противоречить друг другу. Во втором случае взаимодействие будет *противоборством*, в первом – *совместной деятельностью*, которая может строиться либо на основе *подчинения*, либо на основе *сотрудничества*.

Взаимоотношения и взаимодействие всегда тесно переплетены друг с другом, но в то же время относительно неза-

висимы: мы можем недолюбливать человека, но сотрудничать с ним в решении какой-то проблемы и стремиться к общей цели, а можем уважать человека и симпатизировать ему, но иметь противоположные с ним цели и находиться «по разные стороны баррикады».

Взаимоотношения: принятие, уважение и оценочные воздействия

Поддержание *взаимоотношений* – с помощью приветствий, обмена взглядами, улыбок, ритуальных подарков и многих других способов – *является совершенно особым словом общения*, отличным от взаимодействия, направленного на достижение тех или иных конкретных целей.

Особенно наглядно этот слой выражен в доиндустриальных обществах. Известно, например, что жители Тробриандских островов регулярно отправлялись в длительные морские путешествия только для того, чтобы дарить друг другу украшения, сделанные из красных и белых раковин. Эти подарки, не имея утилитарной ценности, служили поддержанию взаимоотношений между жителями достаточно отдалённых островов¹⁷. Наша традиция ходить в гости также выросла именно из человеческой потребности поддерживать отношения друг с другом. И если с точки зрения взаимодействия общение представляет собой способ достижения сво-

¹⁷ Подробнее см.: Розин В. М. Культурология. С. 24–25.

их целей, то в плане поддержания отношений общение является самоцелью, самостоятельной потребностью человека.

Принятие и неприятие

Похоже, что исходным типом взаимоотношений является непосредственное эмоциональное *принятие* или *непринятие* (т. е. отвержение) человека. Именно с принятием и отвержением связано уходящее в глубокую древность деление людей на «своих» и «чужих». Принятие человека окружающими людьми есть неотъемлемое условие его нормальной жизни. Изгнание, т. е. исключение из круга общения, всегда было суровым наказанием – даже в том случае, когда самой жизни человека ничто не грозило. Каждый из нас хорошо знает, как бывает неприятно, когда близкие люди обижаются на нас и не хотят с нами общаться. Если же от человека отворачиваются все – его жизнь становится поистине невыносимой.

Разумеется, принятие другого человека (как и неприятие) может быть более или менее глубоким, а также более или менее явным. Самое глубокое и полное принятие свойственно отношениям любви и дружбы, более поверхностное – отношениям с коллегами по работе или просто знакомыми.

Человек располагает богатым репертуаром поведения, непосредственно выражающего эмоциональное принятие и неприятие другого: мы без слов легко можем передать дру-

гому человеку как своё расположение, так и свою враждебность или настороженность. Принятие выражается улыбкой, мягким ласковым голосом, приближением в пространстве, тёплым и дружеским взглядом, обращённой к партнёру позой, выражающей готовность выслушать его. Показатели неприятия – повышенный голос и сердитая или раздражённая интонация, строгий взгляд и нахмуренное лицо; если же неприятие очень велико, то человек в конце концов отворачивается и разрывает ситуацию общения (а в отдельных случаях взаимодействие оканчивается дракой). Настороженность может выражаться сохранением дистанции, несколько напряжённым или отстранённым выражением лица, пристальным или наблюдающим взглядом, ровным, «нейтральным» голосом.

Непосредственное выразительное поведение человека уходит корнями в наше животное прошлое; над ним надстраиваются и сплавляются с ним в одно целое социальные¹⁸ жесты. Прежде всего – жесты приветствия и прощания. Приветствуя человека, мы тем самым выражаем ему наше принятие, подтверждаем существующие между нами отношения. Отказ же поздороваться и подать руку вполне очевидно выражает неприятие. Обычной реакцией на неприятие оказывается обида, которая сама есть как бы временное отвержение человека, который проявил неприятие. Замыкание в

¹⁸ А значит, обладающие условленным значением и передающиеся по традиции.

обиде и уход из контакта одновременно является демонстративным воздействием на партнёра, побуждающим его просить прощения у обиженного.

Следующий слой общения составляют речевые способы выражения принятия и неприятия: похвала и ругань, одобрение и неодобрение, восхищение и оскорбление, обвинение и оправдание и другие.

Самое первое взаимоотношение – взаимное эмоциональное принятие – возникает в общении младенца с матерью с первых недель жизни. Обязательным условием его формирования является эмоциональное принятие ребёнка матерью и её непосредственно-эмоциональное общение с ним. Ниже, в главе 4, мы увидим, насколько важно для маленького ребёнка эмоциональное принятие матерью и эмоциональный контакт с ней. Потребность в принятии сохраняется и у взрослого, однако у него она включена в более сложные формы отношений.

Оценочные воздействия, обвинение и оправдание

Первоначально взаимоотношения младенца с матерью являются чисто эмоциональными, но постепенно они усложняются: малыш начинает реагировать не только на интонацию и другие выразительные особенности общения матери, но и на сами слова. Причём слово всегда, а в разговоре взрослых с

маленькими детьми особенно, не просто называет и обозначает предмет или действие, но ещё и выражает определённое отношение к нему¹⁹. И когда словами начинает обозначаться всё, в том числе и сам ребёнок, очень важным становится, какое эмоциональное отношение содержится в тех словах, которыми взрослые называют малыша.

Взаимоотношения начинают регулироваться эмоционально заряженными речевыми воздействиями взрослых на ребёнка: *похвалой* («Вот молодец, помог маме!») и *порицанием* («Ай-яй-яй, как не стыдно!»), *руганью* («Ах ты, дрянь этакая!») и *причитаниями* («Горе ты моё луковое! Что же мне с тобой делать!»), *угрозами* («Вот погоди, придём домой, тебе ещё достанется!») и *посулами* («Сделаешь – получишь велосипед!»). А также оскорблениями, лестью, иронией и ещё многими другими способами.

В такого рода высказываниях всегда содержится или подразумевается оценка ребёнка, положительная или отрицательная. Оценивание представляет собой соотнесение человека (а в нашем случае – ребёнка) с определёнными «эталопами» – с нашими представлениями о том, каким он должен быть, каким мы хотим его видеть. Если он соответствует эталону – мы хвалим и принимаем его, если не соответствует – ругаем и эмоционально отвергаем. Положительная оценка выражает принятие ребёнка, отрицательная – неприятие.

¹⁹ Подробнее об этом см.: глава 5, с. 294–296.

Такого рода высказывания можно назвать оценочными воздействиями (воздействиями, поскольку они направлены, явно или скрыто, на то, чтобы повлиять на поведение ребёнка).



Ещё один вид воздействий, выражающих ситуативное неприятие человека, составляют *обвинения и упрёки*. Обвинение – это утверждение, что человек сделал нечто плохое или запретное, или возложение на него ответственности за какое-то негативное событие или происшествие («Что ты наделал!», «Ты опять всё испортил!», «Это из-за тебя мы никуда не поехали!»). Во взаимоотношениях с детьми они обычно служат тому, чтобы побудить ребёнка изменить своё поведение. Обвинение направлено на то, чтобы вызвать у человека чувство вины, которое временно лишает его уверенности в себе и побуждает – чтобы заслужить прощение – делать то, что велит обвинитель («искупать вину»). Человек, которого в чём-то обвиняют, может признать вину и просить о прощении, а может пытаться оправдаться, т. е. доказать свою невиновность.

Уважение и система социальных статусов

Во взаимоотношениях взрослых большую роль играет не только непосредственное эмоциональное принятие и неприятие, но и надстраивающиеся над ними *уважение и неуважение*.

Уважение – это такое отношение к человеку, когда мы с самого начала приписываем ему заведомо высокую оценку и признаём его безусловное право быть тем, кто

он есть. Поэтому *сам он* не подлежит нашей оценке, хотя, разумеется, мы можем одобрять или не одобрять его конкретные *действия*.

Когда мы общаемся с человеком, которого уважаем, место оценочных воздействий занимают, во-первых, выражение своего отношения к его действиям или высказываниям («я думаю, что вы не правы»), во-вторых, «убеждающие» воздействия (убеждая, мы связываем наше мнение с основаниями, которые считаем общезначимыми и с которыми, как мы полагаем, наш собеседник согласен, и пытаемся склонить его к нашему мнению). Одновременно с этим мы словами, интонацией, позой и мимикой обязательно подтверждаем наше уважение²⁰. Ещё одним аспектом уважения является наша готовность считаться с мнением уважаемого нами человека, даже если мы с ним не согласны. Кроме того, мы склонны доверять человеку, которого уважаем, и принимать на веру его утверждения и правильность его действий.

Каждое общество, начиная с наиболее древних, вырабатывает свою систему *социальных статусов*, т. е. социальных позиций, дающих человеку право на большее или меньшее уважение со стороны других членов общества. В зависимости от соотношения статусов партнёров по общению, их отношения могут быть *равноправными* (статусы равны, и

²⁰ Иначе говоря, в обществе культивируется сдерживание непосредственных чувств для сохранения мира и поддержания «гладкости» социальных взаимодействий.

люди общаются «на равных») или *неравноправными* (один из партнёров обладает более высоким статусом, чем другой, и считает само собой разумеющимся, что тот должен выказывать ему большее уважение). Это неравенство статусов в языке обозначается прежде всего словами, связанными с «верхом» и «низом»: «верхи и низы общества», «высокопоставленный» человек, «спущенные сверху» указания, «возвысить» (или «превознести») и «унизить» кого-нибудь и тому подобное.

В контексте проблемы развития ребёнка следует отметить, что в нашем обществе традиционно принято уважать старших (по возрасту и по должности) и не уважать младших.

Три важных частных типа неравноправных отношений составляют *отношения подчинения, помогающие отношения и покровительственные отношения*.

Отношения подчинения – это отношения, при которых один человек имеет право командовать или повелевать другим. Типичным случаем являются отношения «начальник – подчинённый». Кроме того, отношения подчинения обычно устанавливаются между лидером группы и её рядовыми членами, между учителями и учениками, старшими и младшими членами семьи, а бывает – и между друзьями.

Помогающие отношения возникают в том случае, когда человек, обладающий в данной ситуации более высоким ста-

тусом, занимает позицию доброжелательного «старшего брата», заботящегося о развитии партнёра (им может быть ребёнок, ученик, подчинённый, клиент психотерапевта и так далее) и создающего благоприятные условия для его развития. Такие отношения культивируются, в частности, в гуманистической психологии Карла Роджерса. В контексте помогающих отношений учитель, например, не только что-то объясняет и даёт задания, но и считает нужным отвечать на вопросы ученика и поощрять его любознательность. А родители стараются в любой ситуации прежде всего понять чувства и побуждения своего ребёнка. Именно такие отношения наиболее благоприятны для личностного развития ребёнка.

Наконец, с *покровительственными отношениями* мы имеем дело тогда, когда «старший» готов помогать «младшему», заботиться о нём и принимать его только при условии должного *почтения* со стороны «младшего». Но как только тот начинает проявлять независимость (например, когда ученик спрашивает учителя, *зачем* надо выполнять то, что говорит учитель), «старший» тут же пытается «поставить его на место». Это может делаться более явно («Делай, что тебе говорят, и не задавай глупых вопросов!») или менее явно (учитель лишь хмыкает, но его отношение к ученику неуловимо меняется).

Отношения родителей и ребёнка, так же как и отношения учителя и ученика, могут строиться по любому из этих трёх типов – и приводить к совершенно разным последствиям для

эмоционально-личностного развития ребёнка.

Не получая ожидаемого или желаемого уважения, человек чувствует себя униженным, обиженным или оскорблённым, может возмущаться и затевать ссору с обидчиком.

Вообще унижающие и обижающие воздействия – особый тип воздействий, регулирующих взаимоотношения людей. Есть люди, которые самоутверждаются путём унижения других. Чем дальше в глубь истории, тем более явным и распространённым был этот тип самоутверждения: здесь можно вспомнить и многочисленные обычаи падать ниц перед властителями, и формы обращения «сверху вниз» («холоп», «раб» и тому подобное) и «снизу вверх» («Ваше высокопревосходительство», «Ваше сиятельство» и тому подобное), и унижительные побои, и право первой ночи, и ещё многое и многое другое.

Развитие общества устраняет из повседневного обихода откровенно грубые формы унижающих воздействий; они сохраняются главным образом лишь в так называемых «примитивных группах» (в преступных группировках, среди заключённых на зоне, в хулиганских шайках). Однако в более утончённых формах мы встречаемся с унижающими воздействиями довольно часто: ими может пользоваться и руководитель, требующий почтения от своих подчинённых, и обладающий грязью пешеходов самодовольный владелец иномарки, и чиновник, безосновательно не выдающий нужную человеку справку. К сожалению, встречаются и учителя, само-

утверждение которых основывается на унижении учеников, и даже родители, самоутверждающиеся за счёт своих детей.

Взрослый часто испытывает обиду и возмущение, подвергаясь и оценочным воздействиям – даже если они положительны. Ибо оценочное воздействие неявно всегда подразумевает определённое неуважение. Ведь «положительная оценка, в конце концов, является такой же угрозой, как и отрицательная. Так, сказать кому-нибудь, что он хороший, – значит предполагать, что имеешь право сказать и обратное»²¹. Так что оценивание всегда предполагает неравенство статусов и отношение «сверху». О роли оценочных воздействий в развитии ребёнка мы поговорим ниже (с. 72–75).

Доверие и недоверие, открытые и закрытые отношения

Ещё одним важным аспектом человеческих взаимоотношений является *доверие* и *недоверие*. Доверять человеку – значит относиться к нему «с открытой душой», т. е., с одной стороны, быть настроенным верить тому, что он говорит, и, с другой, полностью раскрывать перед ним свои чувства и свои взгляды.

Судя по всему, доверие является исходным отношением ребёнка к миру и к людям. Но детское доверие часто на-

²¹ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс; Универс, 1994. С. 98.

талкивается на обман, непонимание или насмешку, и постепенно ребёнок учится *не доверять* – учится закрываться от окружающих, прятать свои чувства, скептически относиться к тому, что ему говорят. При этом потребность в доверительных отношениях остаётся, но становится избирательной – ребёнок учится тому, что кому-то можно доверять, а кому-то – нельзя.

Если человек не может доверять никому – он несчастлив. Открытые и доверительные отношения дарят нам радость и обеспечивают поддержку в любых трудных и тяжёлых ситуациях («разделённое горе – полгоря»). Возможность открыто высказать свои чувства и уверенность в том, что тебя поймут, помогают пережить любое горе и любую неприятность; отсутствие же такой возможности часто приводит к фиксации тяжёлых чувств, их вытеснению из сознания и превращению в навязчивые «проблемы». Поэтому люди стремятся найти близких друзей – тех, кому они могут доверить свои радости и горести, тех, кому они могут верить безусловно.

Маленькому ребёнку ещё только предстоит научиться строить дружеские отношения, *поэтому он очень нуждается в близких, открытых и доверительных отношениях со своими родителями.*

Доверительные отношения с близкими людьми обеспечивают ребёнку эмоциональную поддержку и помогают успешно переживать все те трудности, с которыми он неизбежно сталкивается, знакомясь с миром и учась жить среди лю-

дей. Благодаря эмоциональной открытости родителей и других близких взрослых дети учатся осознавать свои чувства и ориентироваться в чувствах окружающих, а значит, учатся понимать и себя самих, и других людей. Та степень открытости, которая сначала присутствует в общении ребёнка и родителей, становится степенью его открытости для себя самого, степенью открытости для него его собственных чувств.

Если отношения с родителями становятся закрытыми и отчуждёнными (а ниже мы рассмотрим, почему это может происходить), ребёнок учится закрытости не только по отношению к другим людям, но и по отношению к самому себе: он не учится отдавать себе отчёт в своих чувствах и желаниях, а потому не учится и овладевать ими и становится игрушкой своих неосознанных импульсов.

Давайте теперь в самых общих чертах рассмотрим, как могут строиться человеческие *взаимодействия*.

План взаимодействия: подчинение, противоборство, сотрудничество

Наиболее ранняя форма взаимодействия – это чисто эмоциональное взаимодействие матери и ребёнка. Оно осуществляется путём выражения непосредственных эмоциональных реакций – например испуга, удовольствия или недовольства младенца, радости или беспокойства матери. Сами способы выражения эмоций – такие как крик, плач, улыбка

ка, взгляд, ласковая или раздражённая интонация – являются непосредственными *эмоциональными воздействиями*: так, плач малыша побуждает маму подойти к нему и успокоить, улыбка ребёнка вызывает ответную улыбку матери и так далее. Особым «каналом» эмоционального взаимодействия оказывается и непосредственное *заражение* эмоциями друг друга: мама чем-то раздражена – и её беспокойство передаётся ребёнку, малыш доволен – и мама успокаивается.

Затем малыш начинает осваивать речь, и появляются всевозможные *речевые побудительные воздействия* партнёров друг на друга: «Не трогай!», «Иди сюда!», «Мам, посмотри!» и так далее. Речевые побудительные воздействия – это приказы, просьбы, запреты, предложения, повеления, поручения, советы, выражения согласия и несогласия... Они могут быть окрашены эмоционально, но это не обязательно.

А что по мере освоения речи происходит с непосредственными эмоциональными воздействиями?

Во-первых, эмоции могут *называться* словом («я сержусь», «я возмущена» и так далее), осознаваться и становиться подконтрольными человеку. Иначе говоря, владение речью даёт возможность сдерживать эмоции или выражать их новыми способами.

Во-вторых, эмоция может *соединяться* со словом, и тогда мы получаем *эмоциональные речевые побудительные воздействия*: крик («Замолчи!», «Иди сюда!», «Помогите!» и так далее), ругательные пожелания («Чёрт бы тебя по-

брал!», «Да пошёл ты!»), эмоциональные оценочные воздействия («Ах ты, гад такой!», «Ну, ты осёл!» и тому подобное), мольбы («Умоляю, спасите!») и другие. Эмоциональные воздействия часто являются способом *давления* на другого человека, т. е. принуждения его делать то, чего он делать не хочет. Формы эмоционального давления могут быть различными – это и повышение голоса, и выговаривание ребёнку, и угрожающие интонации или жесты.

Выбор конкретного побудительного воздействия (например просьбы, предложения или приказа) обычно определяется *отношениями власти*, связывающими партнёров по взаимодействию.

Система социальных статусов или позиций, складывающаяся в каждом обществе, не только определяет меру уважения, с которым следует относиться к тому или иному человеку, но и *задаёт отношения власти и подчинения*, т. е. предписывает, кто кого должен слушаться. Так, рядовой член племени выполняет повеления вождя, раб слушается хозяина, секретарша – начальника, рабочий – мастера или бригадира, ученик – учителя.

Обладающий властью человек может не только оказывать эмоциональное давление, но и прибегать к разного рода социальным *санкциям*: наказаниям (или угрозам наказания) и наградам (и обещаниям наград). Спектр возможных наказаний простирается от самых лёгких (например, когда родители лишают ребёнка десерта или когда начальник объявляет

подчинённому устный выговор) и вплоть до наиболее серьёзных, угрожающих самой жизни человека (таких как жестокие побои, увольнение с работы или тюремное заключение). Не менее велик и диапазон возможных наград.

В зависимости от соотношения социальных статусов²² и целей людей, вступающих во взаимодействие, оно может строиться по типу подчинения, противоборства и сотрудничества.

Подчинение

Если между партнёрами по общению (например, главой фирмы и его сотрудником) существуют *отношения подчинения* – т. е. если оба партнёра признают, что один из них является главным, а второй должен его слушаться, – то и *взаимодействие* между ними будет строиться по типу *подчинения*.

Подчинение – это такое взаимодействие, когда один человек («начальник») ставит цели, даёт задания или указания, а другой («подчинённый») их выполняет (а если у него есть ещё и свои собственные цели, он должен согласовывать их с заданными начальником).

²² Здесь следует отметить, что мы далеко не всегда осознаём различия статусов как таковые; в повседневной жизни мы чаще ощущаем их на интуитивном уровне – например, как «неудобство» отказать в просьбе начальнику или какому-то высокопоставленному лицу.

Совместная деятельность людей чаще всего строится именно по типу подчинения или по крайней мере включает в себя взаимодействие этого типа. В каждом обществе выстраиваются иерархические структуры – своеобразные пирамиды подчинения. Яркими примерами таких пирамид могут служить армия, церковная иерархия, структуры государственного управления или любая промышленная корпорация. На основе подчинения строилась и патриархальная семья: младшие подчинялись старшим, жена – мужу. Во многих семьях элементы подчинения сохраняются и до сих пор.

Установление отношений подчинения позволяет объединять усилия многих людей ради достижения тех или иных целей (например, ради строительства пирамид и ведения войны, ради защиты своей территории и выживания, ради производства компьютеров или автомобилей и так далее).

Успешность совместной деятельности, строящейся по этому типу, зависит, с одной стороны, от беспрекословности подчинения (поэтому, например, в армии приказы не обсуждают), с другой – от того, насколько чётко и полно старшие члены иерархии формулируют цели или задания, а подчинённые умеют их выполнять.

Подчинение может быть явным, когда старший по статусу человек отдаёт приказы или команды (как, например, в армии), или более тонким, когда старший лишь просит или советует, но младший чувствует, что невыполнение этой просьбы или совета приведёт к конфликту или каким-либо

санкциям.

Подчинение как особый тип взаимодействия имеет место в том случае, когда оба партнёра признают, что они не равны, и осуществляют *взаимно дополнительные стратегии поведения* по отношению друг к другу: один отдаёт приказы, руководит или даёт задания, а второй согласен ему подчиняться и эти задания или приказы выполнять. Т. е. один командует или повелевает, а другой его слушается. И оба партнёра согласны в том, что их статусы не равны, что один из них имеет право так или иначе командовать или руководить другим.

Иными словами, с подчинением мы имеем дело тогда, когда один человек осуществляет воздействие «сверху» (например, даёт задание), а второй – «снизу» (например, соглашается это задание выполнить).

Воздействиями «сверху» являются команды, приказы, задания, инструкции или даже просьбы, подразумевающие, однако, что они должны быть обязательно выполнены (т. е. когда по форме это просьба, а по существу – приказ). Воздействиями «снизу» могут быть просьбы, выражения согласия, запросы дополнительной информации или дополнительных указаний, ответы на заданные вопросы.

Власть «начальника» над «подчинённым» определяется тем, что «начальник» имеет право и возможность управлять поведением «подчинённого» с помощью разного рода *санкций* – т. е. различных вознаграждений и наказаний. Напри-

мер, с помощью денег (зарплаты, штрафов и премий), оценок (в школе), физических наказаний, увольнения с работы и так далее.

В повседневной практике чаще используются даже не сами награды и наказания, а *угрозы* наказания и *обещания* наград, а также положительные и отрицательные оценочные воздействия (похвала, одобрение, критика, выговоры и так далее). Если «подчинённый» проявляет признаки несогласия или неповиновения, «начальник» обычно прибегает к *давлению* – либо к чисто эмоциональному (повышение голоса, властная интонация, крик, ругань, оскорбления), либо к давлению путём различных угроз наказания и самих наказаний.

Противоборство

Если же мнения партнёров по поводу того, кто из них имеет право командовать, а кто должен подчиняться, расходятся – возникает *противоборство*.

Противоборство может представлять собой *борьбу за главенство*, когда каждый стремится победить соперника и подчинить его себе, или *сопротивление давлению*, когда один стремится подчинить другого (или просто исходит из того, что тот должен ему подчиняться и выполнять его требования), а тот подчиняться не хочет и отстаивает свою незави-

симость и право самому принимать решения.

В первом случае каждый из партнёров стремится действовать «сверху» (осуществлять стратегию подчинения другого), во втором – один осуществляет стратегию подчинения («сверху»), а другой – стратегию противоборства: противостоит, оспаривает, отказывается и так далее. При этом в обоих случаях каждый из партнёров настаивает на своём и не хочет уступать другому. Если при отношениях подчинения к давлению на партнёра может прибегать лишь тот, кто находится «сверху», то в ситуации противоборства оба партнёра могут активно пользоваться различными способами эмоционального давления (криком, руганью, оскорблениями, угрожающими интонациями, жестами и позами), а также разного рода угрозами.

Противоборство нередко возникает в отношениях детей и родителей, учеников и учителей, когда дети подрастают и их перестают устраивать отношения подчинения, которые прежде они воспринимали в качестве естественных.

Противоборство может быть явным или скрытым, честным или вероломным, может принимать форму едва заметной враждебности или соперничества²³. Стратегий противо-

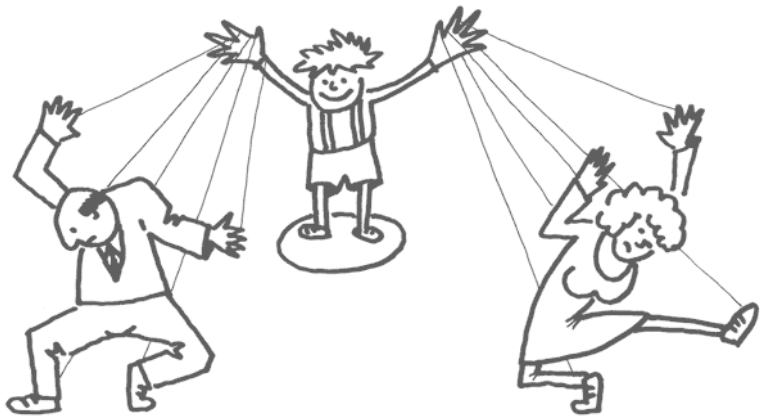
²³ Соперничество – вид противоборства, когда цели людей одинаковы, но каждый стремится быть первым в их достижении (и поэтому может мешать партнёру). Классический пример соперничества – спортивные состязания, каждый из участников которых мечтает оказаться лучшим.

борства великое множество, и многие из них подробно описаны²⁴.

При *явном противоборстве* основной тип воздействия друг на друга – это открытое давление: непосредственно эмоциональное и путём угрозы наказания. Но прямое давление – очень «затратный» вид взаимодействия. Оно требует больших усилий и отнимает много сил. Поэтому с давних времён люди, стремящиеся к власти, прибегали к стратегии *скрытого подчинения* себе другого человека – к стратегии *манипулирования*.

Применяющий её человек («манипулятор») вроде бы общается на равных или даже «снизу» – он не приказывает партнёру, а сообщает ему некоторую информацию, выражает своё хорошее отношение к нему или о чём-то его просит. Но эта информация односторонняя или искажённая: она специально подбирается так, чтобы побудить партнёра думать и действовать определённым – выгодным манипулятору – образом. Например, продавец, чтобы побудить покупательницу купить ту или иную вещь, может начать восторгаться тем, как «бесподобно» эта вещь ей идёт.

²⁴ См., напр.: Воеводин А. И. Стратегемы – стратегии войны, манипуляции, обмана. М.: Белые альвы, 2003; Бёрн Э. Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры. СПб.: Лениздат, 1992; Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. М.: Изд-во Эксмо, 2003.



Простейший способ манипулирования – это примитивный обман; более тонкие формы манипулирования обычно связаны с подчёркиванием одних особенностей ситуации и затушёвыванием других. Например, при рекламе дорогого товара подчёркивается прежде всего его качество и почти не говорится о цене, а при рекламе дешёвого товара, наоборот, подчёркивается доступность цены и не говорится о более ограниченных возможностях использования товара.

Формула манипулирования такова: *человек делает то, что хочет, а хочет он того, чего желает манипулятор.* Иными словами, манипулятор старается воздействовать на желания и чувства человека так, чтобы тот сам захотел сделать то, что требуется манипулятору.

На манипулировании другими людьми во многом строит-

ся известная стратегия достижения жизненного успеха Дейла Карнеги. Поскольку манипулирование всегда связано со сдерживанием своих реальных чувств и отказом от искренних отношений с другими людьми, оно обычно приводит к неврозам, упадку жизненных сил и целому ряду других проблем²⁵.

Сотрудничество

Наконец, *сотрудничество* возникает тогда, когда партнёры считают свои статусы равными²⁶, осуществляют стратегии воздействия «на равных» и объединяют свои усилия ради общих целей (или помогают друг другу достичь свои цели).

Сотрудничество – исторически наиболее молодой и наиболее сложный тип взаимодействия. Взаимодействие «на равных» предполагает, что оба партнёра уважают друг друга и готовы друг с другом считаться. Поэтому воздействия, которыми они обмениваются, это не приказы или команды и не эмоциональное давление, а прежде всего разного рода сообщения (о своих намерениях и чувствах, о своём согла-

²⁵ См.: Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992.

²⁶ Или же относятся к различию статусов как к несущественному для своего взаимодействия, как, например, в случае помогающих отношений.

сии и несогласии и другие), предложения и попытки убедить друг друга. При этом за партнёром всегда признаётся право самому принимать решение.

Для того чтобы сотрудничество было успешным, важно не только признание обоими партнёрами равенства статусов (т. е. того, что ни один из них не имеет права командовать другим), но и наличие у них «общего языка», а также умение и готовность чётко и ясно излагать своё видение ситуации и свои намерения и понимать точку зрения другого. Кроме того, партнёры должны уметь договариваться и находить взаимоприемлемые решения в спорных ситуациях. В ряде случаев, особенно если мы хотим наладить успешное сотрудничество с ребёнком, важную роль приобретает умение и готовность эмоционально *поддержать* и *подбодрить* партнёра.

Сотрудничество может принимать разные формы – от простого обмена (товарами, услугами, мнениями или уступками) до выработки в ходе обсуждения общей или согласованной позиции и осуществления сколь угодно сложной совместной деятельности.

* * *

Разумеется, в современном обществе эти типы взаимодействия – подчинение, противоборство и сотрудничество – редко встречаются в чистом виде. Гораздо чаще они «сращиваются» и образуют многочисленные составные и «гибрид-

ные» формы. Так, например, подчинение часто включает в себя скрытое противоборство, а под маской сотрудничества «на равных» может прятаться и самое настоящее подчинение, и подспудное соперничество. Причём нередко и сами участники взаимодействия не отдадут себе отчёта в том, что под видом сотрудничества они скрыто манипулируют другим человеком или противостоят ему.

Тип взаимодействия определяется соотношением используемых партнёрами стратегий: каждый из них может пытаться действовать «сверху», «снизу» или «на равных», может противостоят партнёру или принимать задаваемые им «условия игры». Несогласованность стратегий взаимодействия – например, если каждый из партнёров пытается воздействовать «сверху» – обычно приводит к противоборству. Согласованное взаимодействие может быть как подчинением (один воздействует «сверху», другой – «снизу»), так и сотрудничеством (оба воздействуют «на равных»). Особое место занимает манипулирование: на поверхностном уровне взаимодействие может выглядеть как согласованное подчинение или сотрудничество, но на более глубоком – это видимое сотрудничество или подчинение оказывается лишь частью стратегии манипулятора.

Перед нами как родителями встают вопросы: как нам следует общаться с ребёнком, чтобы он рос гармонично развитым человеком?²⁷ Какие типы отношений и какие способы

²⁷ Напомним, что гармоничное развитие человека предполагает и те три ас-

взаимодействия способствуют его личностному развитию, а какие препятствуют? И ещё: как связаны между собой способы общения и типы воспитания? Если мы хотим осуществлять личностно-ориентированное воспитание, какие способы общения для этого подходят?

Рассмотрим сначала соотношение общения и воспитания.

Общение и воспитание

Воспитание – это тоже общение. Ведь, воспитывая ребёнка, мы всегда так или иначе с ним общаемся: запрещаем и разрешаем, уговариваем и убеждаем, ругаем и хвалим, оцениваем и побуждаем, спрашиваем и отвечаем и так далее. Иными словами, воспитание как бы «соткано» из «материала» общения. Но воспитание – это особый вид общения, отличающийся от других его видов прежде всего ответственностью родителей за поведение ребёнка и за его развитие, а также наличием у родителей определённых целей и замыслов, связанных с ребёнком.

Осуществляя разные типы воспитания, родители общаются с детьми по-разному. Отвлечёмся пока от целей разных типов воспитания и рассмотрим эти типы под углом зрения особенностей *общения родителей с детьми*.

Начнём с *традиционного* воспитания. Оно всегда строит-

спекта личностного развития, о которых шла речь во «Введении» (с. 32–33), и успешность развития различных граней психики (с. 37–47).

ся из позиции «сверху», активно использует оценочные воздействия и ориентируется на беспрекословное подчинение ребёнка родителям («дети должны всегда слушаться взрослых»). При этом ребёнок обязан уважать старших, а они его обычно *не* уважают, они имеют право не считаться с его желаниями («мал ты ещё, чтобы права качать!»), давить на него (чисто эмоционально и с помощью наказаний и наград) и унижать его (ведь распространённые наказания типа порки или отправки в угол, а также всевозможная брань – это способы унижения человека).

Когда ребёнок подрастает, он обычно начинает «прекословить» родителям, и *подчинение превращается в противоборство*. При традиционном воспитании *принятие ребёнка* оказывается *условным*, т. е. зависящим от его поведения²⁸, а доверие – ограниченным: как только начинается противоборство ребёнка и родителей, они неизбежно перестают доверять друг другу.

При *потакающем* воспитании родители, напротив, *безусловно принимают* малыша (нередко при этом идеализируя его), но в общении с ним фактически занимают позицию «снизу», выполняя все его прихоти. Через какое-то время их терпение чаще всего лопается, и отношения между ребёнком и родителями также приходят к *противоборству*.

Развивающее и программирующее воспитание могут сочетаться как с традиционным (и ориентироваться на принцип

²⁸ Подробнее об условном принятии и его последствиях см. ниже, с. 71–75.

«дети должны всегда слушаться родителей»), так и с потакающим (когда ребёнок оказывается центром семьи). Но в любом случае они связаны с активным использованием *оценочных воздействий*: ребёнка хвалят за успехи и следование заданной родителями жизненной программе и критикуют или выражают своё неодобрение, когда у него что-то не получается или он отходит от намеченного родителями жизненного курса.

В случае *эпизодического* воспитания ребёнку часто не хватает ощущения принятия и эмоциональной близости, а основным средством воспитания опять-таки выступают оценочные воздействия и наказания. При этом поведение родителей часто оказывается непоследовательным: они то давят на ребёнка, то уступают и потакают ему, что ведёт к появлению капризов и истерик²⁹. Принятие ребёнка в этом случае тоже условно.

Личностное воспитание – это единственный тип воспитания, при котором уважение взаимно: родители уважают ребёнка, ребёнок – родителей. Родители *безусловно принимают* ребёнка и постепенно строят с ним личностные взаимоотношения *на равных*, обучая его, с одной стороны, умению сопереживать другим людям, считаться и сотрудничать с ними и, с другой стороны, – отстаивать своё достоинство и свои интересы, ставить и достигать свои цели.

Итак, мы получаем три типа отношения к ребёнку (*услов-*

²⁹ См. ниже, с. 87–98.

ное принятие, безусловное принятие снизу и личностное отношение) и три стратегии взаимодействия с ним: *подчинение ребёнка, потакание ему и сотрудничество.* Наши взаимоотношения с ребёнком и способы взаимодействия с ним всегда тесно взаимосвязаны и взаимно определяют друг друга. Но для того, чтобы нам легче было разобраться в том, к каким последствиям приводят разные варианты взаимоотношений и способов взаимодействия, мы рассмотрим их по отдельности: сначала особенности взаимоотношений, затем – способов взаимодействия.

Условное принятие ребёнка и возникновение неуверенности в себе

Ребёнок с самых первых недель жизни нуждается в эмоциональном принятии взрослыми. Ниже (см. главу 4) мы увидим, что проявления любви и эмоционального принятия со стороны взрослого являются абсолютно необходимым условием для нормального формирования психики ребёнка. Чувствуя себя любимым и эмоционально принимаемым, прежде всего матерью или заменяющим её человеком, малыш ощущает себя комфортно и уверенно и смело учится действовать во всё новых и новых ситуациях. Со временем он перенимает это отношение к себе, и оно становится основой его самопринятия и положительной самооценки.

С другой стороны, если ребёнку не хватает принятия, он

всеми доступными ему способами начинает его добиваться: привлекает к себе внимание, старается угодить взрослому, привязывается к человеку (а иногда – к собаке, кошке или другому животному), который его принимает. Если принятия не хватает катастрофически и ребёнок отчаивается его получить, он замыкается в себе, может озлобиться на весь мир или зачехнуть физически.

Как только у ребёнка появляется «я» как особая инстанция управления поведением – он перенимает (или, как говорят психологи, интериоризует) принятие и неприятие со стороны близких и значимых людей, и оно становится его *собственным* отношением к самому себе, т. е. превращается в глубинное *принятие себя* или *неприятие себя*.

Принимающий себя человек уверен в себе, он себе доверяет, и это доверие даёт ему твёрдую почву под ногами – опору в принятии самостоятельных решений и переживании разного рода жизненных кризисов.

Не принимающий себя человек не имеет такой опоры, он зависит от мнения и отношения окружающих, нуждается в постоянной положительной оценке, подтверждающей его ценность. Поэтому таким человеком легко манипулировать, его легко вести за собой, он фактически отказывается от самостоятельности и бессознательно стремится найти авторитетного руководителя (духовного или идеологического), которому передоверяет принятие наиболее ответственных решений. Такие люди часто

становятся невротиками.

Понятно, что принимать себя лучше, чем не принимать. Вряд ли какая-нибудь мама захочет, чтобы её ребёнок вырос не принимающим себя человеком. Тем не менее именно родители часто делают первый шаг к тому, чтобы ребёнок учился не доверять себе и зависеть от мнения и отношения окружающих (второй шаг в этом направлении делает школа). Как это происходит?

Условное принятие ребёнка

Дело в том, что эмоциональное неприятие и отвержение человека (в том числе и ребёнка), причинившего нам какое-то неудовольствие, происходит чисто импульсивно, помимо нашей воли. Похоже, что это – естественная реакция, доставшаяся нам от наших обезьяноподобных предков. А малыш вызывает наше неудовольствие довольно часто: он не даёт нам спать, портит вещи, ломает дорогие игрушки, не слушается, залезает в лужи; повзрослев, он приносит из школы двойки и так далее – всего не перечислить. И вот мы раздражаемся на него, сердимся, ругаемся, повышаем голос – т. е. выражаем наше *эмоциональное неприятие*. Взрослый в аналогичной ситуации имеет возможность защититься, например, ответив нам тем же («сам дурак!»). Правда, не считая случаев, когда его ругает или стыдит авторитетный для него человек.

Маленький ребёнок ещё не умеет защищаться, да и родители обладают в его глазах безусловным авторитетом. И он *перенимает наше неприятие и учится не принимать себя сам*. Кроме того, в нашем обществе взрослых принято уважать – а значит, сдерживать свои непосредственные эмоциональные реакции, оценочные воздействия и обвинения в их адрес. Детей уважать не принято, а потому им постоянно достаются наши упрёки, выговоры, а иногда и шлепки.

Конечно, мы не принимаем ребёнка далеко не всегда. Есть много ситуаций, где он ведёт себя «хорошо», где он мил и приятен. В этих случаях родители принимают ребёнка, и он тоже принимает себя. Таким образом, принятие ребёнка оказывается *условным*: его принимают *при условии* его «хорошего» поведения и не принимают, когда он ведёт себя «дурно». Причём это «дурно» не всегда зависит от его воли – иногда у него просто что-то не получается, а взрослые сердятся и начинают на него ругаться.

Кому не знакомы, например, ситуации, подобные той, что описывает в своей повести детская писательница Галина Демкина:

- ... После чая Мальчик учился складывать.
- Два плюс два – сколько будет? – спрашивала мама.
 - Мама, почему ты говоришь «плюс»? Я не понимаю.
 - Ну, скажи иначе: два и два.
 - Получается «едва-едва»!
 - Ничего смешного! – рассердилась мама. – Как ты

будешь учиться? Два дня осталось до школы!

Мальчик подумал, что мама, наверное, нисколько его не любит, раз он такой – ни читать не умеет, не считать. И папа, наверное, тоже не любит. И всё это было очень грустно...³⁰

Здесь ключевые слова, передающие самоощущение ребёнка, – «раз он такой». Раз он такой, раз у него ничего не получается – его не за что любить. В рассказе мальчик научился читать за один день, мама очень обрадовалась, назвала его «солнышком», и всё кончилось хорошо. Но увы, так бывает далеко не всегда.

Итак, наше принятие ребёнка часто оказывается *условным*, т. е. зависящим от правильности его поведения или от его достижений. В таком случае мы прежде всего *оцениваем* ребёнка: хорошо ли он поступил, не испачкал ли свою одежду, получил ли хорошую отметку, выполнил ли свои обязанности – т. е. *заслужил* ли он нашу любовь и принятие. Если не заслужил, мы эмоционально отвергаем ребёнка, разрываем на время эмоциональную связь с ним: ругаем, упрекаем и обвиняем его, отворачиваемся от него, сердито или укоризненно на него смотрим.

Наряду с условным, в нашей жизни встречается и безусловное принятие, не зависящее от совершения человеком тех или иных действий. Чаще всего мы безусловно принима-

³⁰ Демыкина Г. Н. Дом на сосне. М.: Детская литература, 1983. С. 181.

ем или совсем маленьких детей, вызывающих у нас умиление, или уважаемых и пользующихся авторитетом взрослых. Уважение и нормы вежливости, с помощью которых оно выражается, защищают человека от оценочных воздействий и упрёков. Вместо них при общении с уважаемым человеком мы прибегаем к разного рода сообщениям: сообщаем о своём отношении, своём согласии или несогласии, о своём мнении и своих чувствах.

Все мы – и взрослые, и дети – любим, когда нас принимают безусловно. Мы бываем разочарованы, когда узнаём, что нас любят «за что-то», а не просто так. Для ребёнка же безусловное принятие является основой для развития самопринятия и уверенности в себе.

Однако *воспитание* до сих пор чаще всего *строится именно на механизме условного принятия*. Воспитательный механизм условного принятия работает примерно так: взрослый – чисто импульсивно или из «воспитательных соображений» – эмоционально отвергает ребёнка, сделавшего что-то «плохое»: ругает, повышает голос, ворчит, наказывает. Ребёнок, подобно мальчику в приведённом выше отрывке, ощущает себя «плохим», стремится вернуть принятие взрослого и начинает вести себя «правильно» и «хорошо», за что и получает желаемое – *условное* – принятие. Оценочные воздействия оказываются основным способом традиционного, программирующего, развивающего и эпизодического

воспитания.

Что происходит, если в жизни ребёнка преобладают ситуации условного принятия?

Ребёнок оказывается вынужден постоянно доказывать своё право на любовь – он постоянно стремится достичь всё новых успехов и угодить родителям, он подстраивается под их требования и ожидания и боится сделать что-то, что им не понравится. В результате *постоянным фоном его самочувствия становится* неопределённая тревога, вызванная неуверенностью в том, правильно ли он поступает или нет, заслужит ли он одобрение и принятие или будет отвергнут. Его принятие себя самого оказывается неустойчивым и условным: он принимает себя, когда добивается успеха и одобрения, и не принимает, когда у него что-то не получается и когда окружающие негативно его оценивают.

Таким образом, он становится *неуверенным в себе, зависимым от оценки окружающих* и склонным инфантильно привязываться к тому, кто его принимает или демонстрирует принятие. Он оказывается *неспособен конструктивно переживать различные жизненные трудности.*

И ещё одно: ребёнок учится врать – чтобы *выглядеть* правильным и хорошим, чтобы взрослые его не ругали.

Оценочные воздействия взрослого побуждают ребёнка вести себя правильно и делают его податливым к воспитанию. Одновременно с этим они закладывают в ребёнке неуверенность в себе,

личностную зависимость, скрытность, лицемерие и будущие неврозы.

«Пять китов» личностного отношения к ребёнку

Может показаться, что наиболее простой альтернативой условному принятию, эмоциональному давлению на ребёнка и эмоциональным оценочным воздействиям будет простое *сдерживание* своих эмоций — аналогично тому, как мы часто сдерживаем свои чувства и прибегаем к формулам вежливости по отношению к уважаемым или даже просто малознакомым взрослым. Но вежливое общение связано с определённой социальной дистанцией, которой нет с ребёнком. Да и вообще, сдерживание эмоций является далеко не лучшим способом поведения. Просто сдерживая своё недовольство и не выражая его, мы будем накапливать негативные эмоции, и в один не слишком прекрасный момент это может привести к настоящему эмоциональному взрыву.

Вот что пишет об этом один из классиков современной психологии: «...не выражаемые им (человеком. — *Е.П.*) чувства копятся до тех пор, пока не достигнут какой-то критической точки, тогда они обычно вырываются наружу по какому-то весьма незначительному поводу. Но эмоции, которые буквально обуревают человека во время вспышки... часто... не соответствуют ситуации и кажутся беспричинны-

ми. Яростная вспышка при каком-то раздражении в действительности может означать долго копившиеся или отрицаемые, игнорируемые человеком чувства, которые возникли в результате сотен таких ситуаций»³¹. И если в эпицентре такого эмоционального взрыва окажется ребёнок, ему не пойдёт на пользу.

Например, малыш не слушается маму, и она раздражается на него, но старается сдерживать свои чувства и продолжает его уговаривать, как бы игнорируя его нежелание слушаться. Ситуация *непонятна* ребёнку: ему неясно, что происходит. И когда мама, наконец, не выдерживает и «*вдруг*» начинает кричать на него, ребёнок теряется. Он чувствует эмоциональное отвержение и не понимает его причин – а в результате мир воспринимается как страшный и непредсказуемый, мама тоже оказывается непредсказуемой, и эмоциональная почва уходит из-под ног.

Действительной альтернативой здесь может стать *личностное воспитание*, заменяющее воспитательный механизм условного принятия совершенно другой стратегией отношения к ребёнку.

Общий смысл *стратегии личностного отношения к ребёнку* состоит в том, чтобы отказаться от оценочных воздействий и безусловно принимать ребёнка, но при этом открыто выражать свои чувства, оценивать или критиковать конкретные *действия* ребёнка (но

³¹ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. С. 379–380.

не *его самого*) и учить его сопереживать другим людям, понимать их и договариваться с ними, а также приобщать его к выработанным в культуре ценностям и помогать ему осваивать нормы и способы человеческого поведения.

В этой стратегии пять главных моментов, пять «китов»:

1. *Безусловно принимать* ребёнка, *сопереживать* ему и стремиться его *понять*.

2. Открыто *выражать свои чувства* и быть готовым к *диалогу* с ребёнком.

3. *Оценивать, критиковать* или *обсуждать* конкретные *действия* ребёнка, которые нам не нравятся или нас не устраивают.

4. Учить ребёнка *сопереживать* другим людям, понимать их, считаться с ними, договариваться и сотрудничать с ними.

5. *Приобщать его* к выработанным в культуре *ценностям* и помогать ему осваивать нормы и способы человеческого поведения.

Первые три «кита» можно, наверно, считать универсальными для личностного отношения к человеку любого возраста, тогда как два последних момента связаны именно с отношением к ребёнку (а также к ученику – независимо от его возраста), за развитие которого мы отвечаем. Рассмотрим каждый из этих пяти моментов в отдельности.

Безусловно принимать ребёнка, стремиться его понять и сопереживать ему

Ребёнок, у которого что-то не получается или который что-то натворил (разбил, сломал, испортил и так далее), и так чувствует себя не очень уверенно. И если мы начинаем его ругать или упрекать – т. е. если мы ситуативно отвергаем его, – то, независимо от наших намерений, мы создаём угрозу его самооценке, которая и так не очень устойчива. Какие варианты поведения есть у ребёнка в такой ситуации?

Во-первых, он может начать защищать свою самооценку, а значит, начать с нами спорить («это не я», «она сама упала», «он первый на меня напал», «задача дурацкая» и так далее). Если защита оказывается успешной, то самооценка сохраняется, но ребёнок не извлекает из этой ситуации конструктивного опыта и не понимает, в чём его ошибка и как можно избежать таких ошибок в будущем. Кроме того, он привыкает к отношениям противоборства с родителями (и иногда такое противоборство может доходить до настоящих истерик). Если же защита неуспешна, то самооценка ребёнка разрушается («я плохой»), и он теряет уверенность в себе, а значит, страдает и его способность действовать самостоятельно.

Во-вторых, ребёнок, будучи ориентирован на наше мнение, может согласиться с нашими упреками и принять как

должное оценку его как плохого (которая явно или неявно содержится в любых упреках). Здесь, как и в случае неуспешной защиты самооценки, результатом окажется неуверенность в себе и страх перед самостоятельными действиями.

И напротив, принятие, понимание и сопереживание со стороны взрослого даёт ребёнку ощущение уверенности, позволяющее в одно и то же время и сохранить самооценку, и признать свои ошибки, и извлечь из них опыт на будущее.

Реакция взрослого может быть примерно следующей: «Тебе хочется залезть в лужу? Да, понимаю, лужа большая... Но ведь она мокрая, ноги промочишь – что делать будем? Болеть? Давай-ка лучше пойдём, посмотрим...» Или: «Опять двойка? Да, это неприятно, знаю. Давай разберёмся, что же у тебя не получается, и подумаем, что тут можно сделать...»

Итак, первый наш шаг должен состоять в том, чтобы попытаться понять ребёнка (и высказать ему наше понимание) и, если ему больно или страшно, если он огорчён или расстроен, посочувствовать ему или пожалеть его.

Открыто выражать свои чувства и быть готовым к диалогу с ребёнком

Но как быть с теми чувствами, которые испытываем мы, родители? Ведь когда мы видим, что ребёнок куда-то залез, что-то сломал или что-то натворил, мы испытываем впол-

не реальное возмущение, негодование, раздражение, страх и многие другие чувства. И мы уже поняли, что простое сдерживание этих чувств, даже ради того, чтобы понять и принять ребёнка, не приносит пользы ни ему, ни нам.

Так что перед нами встаёт гораздо более сложная задача, чем простое сдерживание своего недовольства или готовых слететь с уст оценочных высказываний. Это задача *открытого выражения своих чувств* не в виде оценочных воздействий, но в форме *сообщения* о том, что мы испытываем, в виде раскрытия для ребёнка наших внутренних состояний и приобщения его к ним.

Иными словами, нам надо научиться прямо высказывать свои чувства, не «склеивая» их ни с эмоциональным давлением на ребёнка, ни с упрёками и обвинениями в его адрес. Для этого давайте прежде всего разберёмся в том, чем выражение чувств отличается от оценочных воздействий, обвинений и других форм эмоционального давления.

Выражая чувства, мы говорим о себе самих: «мне обидно», «я на тебя обиделась», «я раздражаюсь», «я злюсь», «я возмущён» и так далее.

А в случае оценочных воздействий, обвинений, упрёков и других форм давления мы говорим о другом человеке и возлагаем на него ответственность за наши чувства: «*ты* меня обидел», «*твое* поведение меня злит», «меня раздражает *твой тон!*», «какой *ты* плохой, гадкий, агрессивный и так далее», «как *ты* посмел!». Причём разного рода смешанные

высказывания («я раздражаюсь, потому что *ты ...!*») следует отнести не к высказыванию чувств, а к способам давления, ибо оно в них явно присутствует.

Для того чтобы выразить чувства, их надо *осознать*. А для этого можно задать себе простой вопрос: «Что я сейчас испытываю (чувствую)?» Если задавать его себе регулярно, стараться честно на него отвечать и сообщать о своих чувствах ребёнку, то через некоторое время ваши отношения с ним изменятся: исчезнут напряжённость и элементы противостояния и враждебности, увеличатся взаимное принятие и доверие друг к другу. (Отметим в скобках, что это относится к общению с людьми любого возраста.)

Вернёмся к примеру с непослушным малышом. У мамы есть другой вариант поведения: открыто высказать своё раздражение (например: «Знаешь, Маша, я сейчас сильно раздражена на тебя и даже не знаю, что мне делать»). В этом случае внутреннее состояние мамы и вытекающие из него действия понятны ребёнку, и он учится эмоционально открытым отношениям, в том числе и в конфликтной ситуации. С другой стороны, будучи выражены, эти негативные чувства не создают внутреннего напряжения, и ситуация получает больше шансов на конструктивное разрешение. Если негативные чувства будут высказаны сразу, как только мама их осознала, они, скорее всего, не успеют разрастись до эмоциональной «бури» и не окажут подавляющего воздействия

на ребёнка.

Но здесь есть ещё один момент. Ведь и открытое высказывание своих чувств может быть средством манипулирования другим человеком, в том числе и ребёнком. Можно сказать: «я на тебя обиделась!» и замкнуться в своей обиде (или упи-ваться своим возмущением или гневом), не отвечая на по-пытки партнёра восстановить нормальные отношения с на-ми. Поэтому важно не только *высказать* свои эмоции, но и *настроиться на общение с ребёнком* – на то, чтобы выслу-шать и понять его и, в конце концов, прийти к взаимопони-манию. Ниже, в разделе о сотрудничестве (с. 98-103), мы ещё вернёмся к этому.

Открыто выражать свои чувства в адрес ребёнка полезно всегда, а не только в тех случаях, когда он нас не слушается. Ибо от открытости выражения чувств зависит *эмоциональ-ная близость* ребёнка и родителей. Если взрослые общаются с ребёнком тепло и эмоционально, не прячут своих чувств и эмоций, сопереживают малышу и поощряют его открыто вы-ражать свои чувства, между ними складываются тёплые, до-верительные и эмоционально близкие отношения, которые наиболее благоприятны для эмоционально-личностного раз-вития ребёнка.

Если же родители общаются с ребёнком тепло и эмоци-онально, но при этом существует достаточно много ситуа-ций, в которых они, из самых лучших побуждений, *не выра-жают своих реальных чувств*, прячась за социально приня-

тыми условностями, то отношения будут эмоционально тёплыми, но не вполне доверительными, в них будут постепенно накапливаться «закрытые» для общения темы. Например, маму раздражает поведение ребёнка, но она не считает возможным испытывать такого рода чувства, а потому прячет раздражение и от ребёнка, и от себя. В других ситуациях она может не принимать чувства, выражаемые ребёнком (например, его страх темноты: «ты же большой мальчик, не выдумывай»). Ребёнок интуитивно «считывает» неискренность родителей и ощущает, что не все его переживания приемлемы. Поэтому и он начинает подвергать свои чувства своеобразной «цензуре», так что отношения становятся не вполне открытыми с обеих сторон. Как правило, с возрастом закрытость ребёнка нарастает, и к подростковому возрасту отношения могут доходить до полного отчуждения.

Если же взрослые общаются с ребёнком достаточно сухо и сдержанно – либо в силу того, что считают открытые проявления чувств неуместными, либо просто в силу своей собственной эмоциональной сдержанности и неумения открыто проявлять чувства, – то по мере взросления ребёнка его отношения с родителями будут становиться всё более холодными и закрытыми. В такой ситуации, повзрослев, человек, скорее всего, будет плохо осознавать свои чувства и понимать чувства других людей, а потому будет почти обречён на закрытые или конфликтные отношения с окружающими.

При этом важно, чтобы взрослые выражали *все* чувства,

которые они испытывают к ребёнку: и «позитивные» (восхищение, нежность, симпатию, любовь, радость от того, что у ребёнка что-то получается, и так далее), и «негативные» (гнев, раздражение, возмущение, недовольство, обида и другие). Ибо открыто выраженное чувство можно *осознать*, а к осознанному чувству можно осмысленно относиться, тогда как неосознанное чувство заставляет нас лишь импульсивно реагировать.

Иногда взрослые стараются не показывать детям своих позитивных чувств к ним, чтобы те «не загордились». Однако опыт показывает, что от позитивных *чувств* (в отличие от *оценочных суждений*), выраженных в его адрес, ребёнок не загордится; высказанные взрослым чувства усиливают ощущение близости и эмоциональной безопасности и помогают развитию положительного отношения к себе.

Негативные же чувства в адрес малыша многие из нас пытаются подавлять, следуя определённым представлениям о должном или идеальном поведении родителей. Однако, будучи не выражены прямо, они, как мы уже видели, всё равно так или иначе прорываются в нашем общении с ребёнком и приводят к худшим последствиям, чем в случае открытого их выражения. Когда же гнев или возмущение выражены открыто, ситуация, как правило, понятна ребёнку (например, маме не нравится то, что он делает) и он может попробовать изменить её своими действиями. Скрытое же недовольство взрослого создаёт совершенно непонятное малышу напря-

жение, воздействовать на ситуацию – в силу её непонимания – он не может, а потому между ним и взрослым постепенно начинает нарастать эмоциональная отчуждённость.

Итак, второй шаг, или второй обязательный момент личностного отношения к ребёнку, состоит в осознании и открытом выражении своих чувств и других внутренних состояний и в готовности к диалогу с ребёнком.

Оценивать и критиковать не самого ребёнка, а его конкретные действия

Третьим принципиально важным моментом личностного отношения к ребёнку является *обсуждение и оценивание его действий* – и тех, которые вызвали наше недовольство и возмущение, и тех, которые, наоборот, нам понравились.

Принимая и понимая ребёнка, мы должны *открыто выразить ему своё неприятие тех его действий, которые мы считаем неприемлемыми и недопустимыми*. Иначе наше «безусловное принятие» ребёнка рискует выродиться в простое потакание ему, т. е., фактически, в наше *подчинение* ребёнку. А это неизбежно приводит к эгоизму, истерикам и постоянным капризам (см. с. 87–98).

Если мама, папа или другой взрослый оценивает и осуждает конкретный поступок или действие ребёнка («Да-а, зря ты это сделал! Видишь, что получилось...»), но не отвергает

его самого (т. е. не ругает его, не кричит на него, не обзывает «болваном», «паразитом» и другими обидными словами), то ребёнку нет нужды защищаться и отрицать свои ошибки или проступки. Поэтому ему легче признать их и согласиться с тем, что в будущем повторять такие действия не стоит.

Старайтесь всегда обсуждать действия ребёнка не только под углом зрения того, что можно и чего нельзя делать, но и с точки зрения тех *значимых последствий*, к которым привели или способны привести его действия и поступки. Такими последствиями могут выступать разбитая чашка и сломанная игрушка, расстроенная мама и неприготовленный обед, порванная одежда и больное горло и так далее.

Эмоциональное представление возможных негативных последствий является намного более эффективным способом запечатлеть в сознании ребёнка, что «так поступать нельзя», чем страх эмоционального отвержения, порождаемый условным принятием и традиционным воспитанием.

Учить ребёнка сопереживать другим людям, понимать их, считаться с ними, договариваться и сотрудничать с ними

К ребёнку относиться личностно намного труднее, чем ко взрослому. Ведь ребёнок ещё только формируется в качестве самостоятельной личности, и мы должны, помимо все-

го прочего, *учить* его быть личностью. А значит, нам надо не только принимать его, открыто выражать свои чувства и высказывать своё отношение к его поступкам или словам, но ещё и активно учить его тем способам человеческих взаимоотношений, без которых он как личность отчасти или полностью не состоится. Прежде всего – учить ребёнка понимать других людей, сопереживать им и сотрудничать с ними. О том, как это делать, мы поговорим ниже (с. 98-103), а также в главах, посвящённых отдельным возрастам развития (см. главы 5–8).

Приобщать ребёнка к выработанным в культуре ценностям и помогать ему осваивать нормы и способы человеческого поведения

Личностное отношение к ребёнку обязательно предполагает постепенное раскрытие перед ним духовного опыта человечества и приобщение его к этому опыту – т. е. к ценностям добра и красоты, любви и справедливости, творчества и героизма, знания и созидания... Ведь ребёнок, чтобы стать личностью, должен освоить смыслы и ценности, накопленные в культуре, и выработать своё отношение к ним. Подробнее об этом мы будем говорить в главе 3.



Таким образом, при личностном отношении к ребёнку принятие его взрослыми не зависит от правильности его действий, а обучение правильному поведению строится на объяснении последствий его действий и, кроме того, путём приглашения ребёнка взглянуть на ситуацию нашими глазами и сопережить нашим чувствам. Одновременно происходит приобщение ребёнка (безусловно принимаемого нами) к тем основаниям, по которым мы оцениваем его *действие* как плохое или хорошее.

Личностное воспитание не ограничивается одним только личностным отношением к ребёнку. Обязательный компонент такого воспитания – это и вполне определённый способ взаимодействия: сотрудничество. Но прежде чем обсуждать, как может строиться сотрудничество с ребёнком, рассмотрим менее продуктивные, но гораздо более распространённые способы взаимодействия – подчинение ребёнка, потакание ему и противоборство родителей и ребёнка.

Как послушный малыш превращается в «трудного ребёнка»

Веками отношения в семье строились по принципу иерархического подчинения: жена подчинялась мужу, дети под-

чинались родителям. На подчинении детей родителям основывалась вся система традиционного воспитания, ставящая во главу угла послушание ребёнка. Библейская заповедь «почитай отца своего и мать свою» свидетельствует именно об этом. Но в современном обществе, как мы уже говорили во «Введении», вековой принцип «дети должны во всём слушаться родителей» потерял свою эффективность. Останемся теперь на этом подробнее.

Принцип иерархического подчинения не является чисто человеческим изобретением. В основе своей он достался нам в наследство от наших животных предков³². Собственно человеческим нововведением стало здесь то, что в человеческом обществе иерархия не обязательно строится на основе физической силы: генерал может быть намного ниже ростом и слабее своего адъютанта, но всё равно тот беспрекословно его слушается. Однако в семье социальная иерархия обычно совпадала с природной иерархией физической силы: муж в большинстве случаев был сильнее жены, взрослые сильнее детей. Когда дети подрастали и соотношение сил изменялось, они чаще всего уходили из родительского дома и начинали самостоятельную жизнь. Конечно, бывали и исключения – особо властные родители могли командовать свои-

³² См.: Дольник В. Р. Вышли мы все из природы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. М.: LINKA PRESS, 1996. (Позднее эта книга переиздавалась под названием «Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей». СПб.: ЧеРо-на-Неве; Петроглиф, 2004.)

ми выросшими сыновьями до глубокой старости.

В развитии ребёнка есть возраст, когда подчинение взрослому абсолютно естественно и малыш как бы биологически настроен на выполнение речевых команд взрослого. Это период от момента, когда ребёнок начинает понимать обращённую к нему речь взрослых, и до начала самостоятельного говорения, т. е. примерно от 8-10 месяцев до полутора-двух лет (см. главу 5).

Потом, по мере освоения речи, ребёнок начинает учиться новым способам поведения по отношению к другому человеку: противостоянию чужому воздействию («нет!», «не хочу!», «не буду!») и активному речевому побудительному воздействию на других людей («дай!», «на!», «иди сюда!» и так далее). В результате он становится способен выражать словами свои желания и нежелания и противопоставлять словам взрослого свои собственные слова («Иди сюда! – Не хочу!»). Тем самым он приобретает способность к противоборству со взрослым, что и приводит к знаменитому «кризису трёх лет».

Начиная с этого времени родители, чтобы заставить ребёнка слушаться, должны прибегать к *строгости* – т. е. к разнообразным способам эмоционального и иного *давления* на ребёнка – во всех ситуациях, где его желания расходятся с их представлениями о том, как следует поступить в данном случае. Если у ребёнка возникают какие-либо разногласия с родителями, строгие мама или папа *каждый раз*

настаивают на своём, не останавливаясь, если надо, и перед тем, чтобы наказать малыша. «Надо слушаться!» – говорит взрослый ребёнку и подкрепляет свои слова похвалами и наградами за послушание и наказаниями за непослушание.

Формы давления могут быть различными – это и повышение голоса, и выговаривание ребёнку, и угрожающие интонации, и наказания или угрозы наказания. По сути, строгие родители пытаются закрепить и увековечить те отношения непосредственного подчинения ребёнка взрослому, которые присущи полуторагодовалому малышу. Это редко удаётся в полной мере.

Угрозы, требования, приказы направлены на подавление собственной воли малыша, поэтому они неизбежно порождают сопротивление. Подавление и обвинение неприятны каждому, протест – естественная реакция на любое давление.

Поэтому чаще всего последовательная строгость взрослых приводит к отношениям противоборства, явного или скрытого.

Кроме того, маленький ребёнок очень склонен подражать взрослым, он самой природой «запрограммирован» на подражание, и если мама и папа стремятся во всех ситуациях заставить ребёнка слушаться, он постепенно будет осваивать те способы эмоционального давления, к которым они прибегают (повышение голоса, угрозы наказания, ругань), и начнёт сам применять их в общении с родителями.

Так что ориентация взрослых на подчинение ребёнка и на принцип «ребёнок должен всегда слушаться» неизбежно приводит к сопротивлению ребёнка, постоянным конфликтам и противоборству ребёнка и родителей. В одних семьях конфликты начинаются уже в два с половиной – три года, в других – в шесть-семь лет, в третьих – в восемь-девять или при переходе к подростковому возрасту.

Возникающее противоборство ребёнка и родителей может быть явным или скрытым. Во многих случаях уже к 6–7 годам за внешним послушанием ребёнка стоит скрытое противоборство с родителями, которое проявляется прежде всего в том, что, как только родители перестают контролировать ребёнка, он перестаёт выполнять их требования и поступает по-своему. Постепенно ребёнок учится обманывать взрослых, чтобы скрывать от них свои запрещённые действия, и делать вид, что он во всём их слушается.

По мере взросления ребёнка противостояние дополняется (или сменяется) нарастающей отстранённостью и отчуждённостью от родителей.

Конечно, сопротивление ребёнка можно подавить. Но к чему это приводит?

Стремясь заставить ребёнка слушаться во что бы то ни стало, родители вполне могут добиться успеха. Но обратной стороной этого успеха будет нарушенное развитие самостоятельности и уверенности в себе – ребёнок привыкнет

подчиняться давлению другого человека и не научиться отстаивать свои интересы. Ребёнок, всегда с полуслова слушающийся взрослых, не смеющий «и пикнуть» и выполняющий всё, что ему говорят, может быть очень удобным в общении. Однако со временем у него сложатся такие неблагоприятные формы приспособления к миру, как забитость, неумение позаботиться о себе самом, эмоциональная зависимость от окружающих. Самооценка ребёнка подавляется, и он вырастает *зависимой личностью*, хорошо описанной как в классической литературе (характерный пример – Тихон в «Грозе» А. Н. Островского), так и в работах психологов³³.

Итак, последовательное стремление добиться от ребёнка полного послушания приводит к противоборству родителей и ребёнка, а затем и к их отчуждённости друг от друга. Посмотрим теперь, к чему ведут две другие распространённые стратегии взаимодействия: постоянные уступки и потакание ребёнку, а также чередование строгости и потакания.

Капризы, истерики и эгоизм

В двадцатом веке были осознаны многие негативные последствия строгого воспитания, и в результате расцвёл противоположный подход – так называемое «свободное воспитание».

Суть этого подхода состоит в том, что детей не надо огра-

³³ См., напр.: Мэй Р. Сила и невинность. М.: Смысл, 2001.

ничивать, на них не надо давить и надо во всём стараться идти им навстречу. Причём это стремление к благу ребёнка сочетается с отсутствием запретов и выливается в выполнение всех желаний малыша (т. е. в потакание ему) и превращение его в центр семьи. Если при строгом воспитании власть и ответственность принадлежат родителям, то здесь они фактически передаются ребёнку. Иначе говоря, при «свободном воспитании» тоже происходит взаимодействие по типу подчинения, но партнёры меняются ролями: родители отдают ребёнку бразды правления и сами подчиняются ему. Свобода сводится здесь, по сути, к отсутствию ограничений и потаканию ребёнку, поэтому данную стратегию точнее называть не свободным, а *потакающим* воспитанием. Ведь на самом деле ребёнок здесь вовсе *не* свободен – он полностью подчинён своим импульсивным реакциям.

Потакание и формирование эгоизма

Если взрослые постоянно выполняют все желания малыша, не обращают его внимания на желания, чувства или интересы других людей и никогда не отстаивают свою собственную позицию, у него может начать складываться *представление о себе как центре мира* и могут возникнуть ожидания, что *все всегда должны его слушаться и выполнять его желания*.

Если всякий раз, когда ваш малыш или малышка делают

нечто вам неприятное (например, дёргают вас за волосы, выливают на себя суп и так далее), вы сдерживаете свою негативную эмоциональную реакцию и не показываете своего реального отношения к этим действиям, то малыш не учится понимать, что у других людей есть свои желания и с ними надо считаться, т. е. у него начинает складываться естественная основа для развития эгоизма. Кроме того, постоянное потакание малышу готовит почву для капризов и последующего манипулирования взрослыми членами семьи.

Как разграничить выражение любви к малышу и потакание ему?

Попробуйте ответить себе на два вопроса. Вопрос первый: как малыш относится к тем ограничениям, которые вы вводите?

(И вводите ли вы их вообще?) Выражает ли он недовольство при всякой вашей попытке его ограничить? Если при всякой попытке его ограничить он выражает недовольство, то, похоже, вы слишком много ему потакаете и вам стоит, пока не поздно, начать вводить определённые ограничения.

Вопрос второй: как вы реагируете, когда малыш делает то, что вам не нравится, или требует от вас чего-то, что вы не хотите делать? Если вы *всегда* уступаете малышу, то вы рискуете вырастить эгоиста, если вы уступаете ему примерно в половине случаев – это нормально.



Многие родители, пытаясь найти компромисс между суровой строгостью и потаканием, ведут себя *непоследовательно*: то настаивают на своём, то уступают ребёнку, особенно если он плачет. Строгие родители могут пожалеть плачущего малыша и уступить ему. Потакующие родители, устав постоянно идти на поводу у маленького деспота, могут взбунтоваться и начать настаивать на своём, пытаясь перевоспитать ребёнка. Но он, привыкнув, что все его желания всегда удовлетворяются, начинает сопротивляться изменению правил игры: тут-то и появляются *капризы* и *истерики*. Ребёнок может заходиться в плаче и крике и рыдать до тех пор, пока не получит желаемого, может бросаться на пол и стучать ногами, может отказываться есть, начать плохо спать и вскакивать по ночам – вплоть до того, что родители принимают всерьёз беспокоиться за его здоровье. Родители, не привыкшие к таким «атакам», обычно сдаются, и их поведение приобретает явные черты непоследовательности.

В отличие от ситуации строгости (где ребёнок слушается родителей) и от ситуации потакания (где родители слушаются ребёнка), при ситуации непоследовательного воспитания *никто не слушается никого*. А потому обе стороны вступают в явное или скрытое *противоборство* между собой по принципу «кто кого переупрямит» – ради того, чтобы сделать по-

своему или настоять на своём. Ребёнок быстро привыкает к тому, что, если он плачет, хнычет или закатывает истерику, родители в конце концов уступают; он начинает этим пользоваться. Поэтому «оружие» ребёнка в противоборстве с родителями – это капризы, истерики и «тихое» невыполнение просьб и поручений взрослых; «оружие» взрослых – различные формы давления, от повышения голоса и раздражённого отчитывания малыша до обещаний как всевозможных наград, так и наказаний.

Капризы

Пока ребёнок маленький, его противоборство с родителями обычно носит форму *капризов и истерик*. Капризы – это способ эмоционального давления маленького ребёнка на взрослых членов семьи. Это может показаться на первый взгляд странным, но капризничать и закатывать истерики малыша невольно учат сами взрослые. Как же это происходит?

«Естественной» основой детских капризов является наша непосредственная эмоциональная связь с малышом: нам приятно, когда он бодр и радостен, и тяжело, когда мы видим, что нашему ребёнку плохо, что он расстроен, плачет или грустит. Иначе говоря, расстроенный вид и плач малыша – это *биологический сигнал* для его близких: мы «запрограммированы» природой на то, чтобы, услышав детский плач и

увидев расстроенное личико ребёнка, бросаться ему на помощь и устранять причину его плохого самочувствия или грозящую ему опасность.

А если малыш расстраивается, услышав наш запрет или наше требование? Или просто наши слова о том, что его желание невыполнимо? Вот тут мы оказываемся в ситуации внутреннего конфликта: мы можем утешить малыша, удовлетворив его желание, но тогда наше требование останется невыполненным, или можем настаивать на том, что считаем нужным и должным, – и тогда должны терпеть удручающий нас расстроенный вид ребёнка. Здесь-то многие взрослые и готовят почву для капризов, идя на поводу у желаний ребёнка и избавляя себя от неприятных переживаний.

Малыш привыкает, что его эмоциональное расстройство помогает ему добиться от взрослого удовлетворения своих желаний, и начинает расстраиваться «с ходу», как только ему что-то не нравится – т. е. *научается* капризничать.

Расстройство ребёнка может выражаться в том, что глаза его наполняются слёзами и он начинает плакать, а может проявляться в раздражённой требовательности (вплоть до того, что он бросается на взрослого с кулаками) или в обиженной мине и демонстративном погружении в страдание («я ничего не хочу»). Взрослому неприятно, что ребёнок расстроился, временами он даже чувствует себя виноватым в том, что заставляет своего малыша страдать, и он начинает

«заглаживать» свою «вину»: уступает ребёнку и выполняет его желание или, если не может этого сделать, предлагает ему замену (например, покупает шоколадку или игрушку). Если взрослый уступает не сразу, а после безуспешной попытки уговорить малыша или отвлечь его, то это только усугубляет ситуацию: ребёнок на опыте убеждается в том, что если плакать, сердиться или обижаться достаточно долго и упорно, то можно добиться своего. Многие дети скоро смекают: то, что «проходит» с бабушкой или мамой, не «срабатывает» с папой (или наоборот), – и привыкают капризничать с одними членами семьи и воздерживаться от этого в присутствии других.

Вот трёхлетняя Сонечка. Она единственный ребёнок у мамы с папой и единственная внучка у своих бабушек и дедушек. Лет до трёх Сонечка была главным центром внимания не только родителей, но и старших членов семьи, которые не могли на неё нарадоваться и с удовольствием исполняли любое её желание. Естественно, Сонечка к этому привыкла и стала принимать как должное, требуя постоянного внимания к себе и исполнения всех своих прихотей. Когда же взрослые поняли, что избаловали ребёнка, что девочка их не слушается и ни во что не ставит, и попытались настоять на своём – последовали истерики с рыданиями вплоть до того, что девочка стала задыхаться, бросаться на пол и топтать ногами. Мама, тётя и бабушка с дедушкой этого не выдерживали:

через 10–15 минут непрерывного плача и крика они «сдавались» и выполняли требования девочки – тем самым невольно подкрепляя её поведение и показывая ей, что если она будет настойчива в своих требованиях, то своего добьётся. Стойким оказался лишь папа, и при нём истерики прекращались, однако папа редко бывал дома и поэтому не мог существенно повлиять на поведение ребёнка.

А вот две девочки лет пяти с мамами возвращаются из парка домой. Девочки идут впереди, мамы следом. Одна из девочек явно уже привыкла командовать мамой: садится на краю дорожки, подружка садится рядом с ней, и когда мамы проходят мимо них и идут дальше, девочка очень капризным тоном останавливает их: «Стойте, куда вы идёте?! Я дальше не пойду». Мама привычно берёт её на руки и безропотно несёт дальше. По-видимому, начиналось всё с того, что маме был неприятен капризный тон дочери или её слёзы, и чтобы скорее закончить неприятную сцену, она шла навстречу дочери и делала то, что та хотела. Девочка поняла, как можно добиваться своего и стала этим пользоваться. Мама привыкла и, похоже, не замечает или не придаёт значения тому, что пятилетняя дочка управляет ею.

Непоследовательное поведение взрослых часто бывает связано с тем, что мы не до конца осознаём свои чувства в адрес ребёнка и не полностью их выражаем – а потом отвергнутые нами чувства прорываются. Или мы просто боимся выражать свои негативные эмоции (такие как гнев, воз-

мушение или раздражение) в адрес малыша, а может, просто не привыкли к этому.

Рассмотрим ещё один типичный пример.

Двухлетняя Таня хочет идти на детскую площадку, а мама настаивает на том, что пора домой. Таня расстраивается, плачет, останавливается и домой идти не хочет. Мама сердится и испытывает раздражение, но не выражает этих чувств в полную силу и берёт девочку на руки. Таня не видит ни явного раздражения (мама говорит: «нехорошая девочка, я сержусь на тебя, сейчас покусаяю» – но реальная эмоция не очень чувствуется, она сдерживается и поэтому не вполне понятна ребёнку), ни полного сочувствия («ты устала, малышка, я тебя понесу»), ни полного выражения маминой усталости нести её долго (ведь трудно договариваться, когда не высказано до конца раздражение).

В результате, когда мама в конце концов «взрывается», Таня совершенно не понимает, почему мама сердится. Зато она имеет полную возможность понять, что капризы приводят к желаемому результату («я плачу, и мама берёт меня на ручки»), хотя сначала мама и не соглашается.

Другим частым источником непоследовательного поведения взрослого является усталость и выбор пути наименьшего сопротивления: взрослому проще идти на поводу у ребёнка и выполнять его желания, чем заставлять его считаться со своими интересами.

Когда ребёнок подрастает настолько, что начинает понимать простейшие разумные доводы, некоторые родители, вместо того чтобы выразить свои чувства или желания, пытаются убедить его рационально. Ребёнок, вполне естественно, начинает оспаривать их доводы (ведь на всякий аргумент при желании можно найти контраргумент) и в результате учиться всё лучше давить на взрослых и манипулировать ими. Когда взрослым становится неважно, начинают конфликты и в семье разражается ярко выраженный «кризис непослушания».

Что же делать?

Чтобы отучить ребёнка капризничать, надо перестать его капризы *подкреплять*, т. е. перестать выполнять те его желания, на которых он настаивает капризным тоном.

Сделать это можно разными способами.

Довольно распространённая «естественная» реакция взрослых (чаще всего мужчин) – раздражаться или даже эмоционально «взрываться» в ответ на плач ребёнка (особенно когда он кажется «необоснованным») и тем самым подавлять его и приучать ребёнка «не распускать нюни» и «не капризничать». Ребёнок становится послушным и не капризным, однако при этом он учится не переживать свои эмоции, а подавлять их, что постепенно закладывает почву для будущих неврозов. Кроме того, он учится эмоциональной закрытости и отчуждённости от родителей.

Гораздо лучше, если взрослые члены семьи *будут с пониманием относиться к желаниям ребёнка, но не будут идти у него на поводу*. Если ребёнок начинает по привычке капризничать, вы можете высказать своё понимание его желания («я понимаю, тебе очень хочется эту игрушку, да?»), объяснить, почему вы не можете его выполнить, и предложить какой-нибудь компромисс. При этом важно, чтобы взрослые открыто выражали свои чувства и показывали малышу, что не один он чего-то хочет и что надо договариваться так, чтобы всем было хорошо. О том, как можно договариваться с ребёнком, мы поговорим в разделе о сотрудничестве (с. 98-103).

Ещё один хороший способ – разрядить ситуацию с помощью шутки: если малышу станет смешно и он рассмеётся, ему не так просто будет вернуться в капризно-расстроенное состояние.

Пятилетний Миша привык плакать, когда что-то делается не так, как он хочет, или когда от него требуется что-то, чего он делать не хочет. Миша младший в семье, и взрослые, часто уступая ему, когда он начинал плакать, давали ему повод так себя вести. И вот Миша хочет смотреть вечером мультфильмы, но времени на это нет – дети играли допоздна и уже пора спать. У Миши глаза на мокром месте, он начинает раздражённо спорить и махать руками, как бы отгоняя от себя неприятные слова взрослых. Случайно он задевает рукой маму, и на её строгое «Это ещё что

такое?!» отвечает: «Я же не в тебя, я не хотел тебя задеть». Мама (наигранно-возмущённо): «Мы же не кошки, чтобы от нас так отмахиваться! И не комары! Это от комаров так можно отмахиваться!» Мишина сестра, весело смеясь, подтверждает, что они «не комары». Мише становится смешно, и он «забывает» про своё намерение заплакать – после чего маме не составляет большого труда договориться с ним о том, что вместо мультфильмов она расскажет сказку.

Истерики

Истерики – это *эмоциональное расстройство поведения*, которое обычно проявляется в рыданиях, крике, судорожных всхлипах. Впадая в истерику, ребёнок может также бросаться на пол и дрыгать ногами. Иногда истерики могут доходить до рвоты, сильной головной боли, спазмов желудка и других болезненных симптомов.

В случае истерики *эмоции выполняют очень узкую функцию – служат для экстренного привлечения внимания взрослого и давления на него*. Этим она отличается от простого выражения эмоций.

Истерики являются как способом привлечения к себе внимания матери или других взрослых, так и способом воздействия на них. Некоторые дети обнаруживают склонность к истерикам, как только в семье появляется младший ребёнок

и старший начинает чувствовать себя обделённым вниманием и любовью. Если взрослый «ловится» на истерику ребёнка, она становится наиболее мощным способом заставлять его выполнять желания ребёнка, иначе говоря – наиболее мощным способом манипулирования взрослым. Закатывая истерики с плачем, криками, катаньем по полу и дрыганьем ногами, дети часто добиваются всего, чего хотят, и легко манипулируют всей семьёй.

Вот Аля. Ей почти три года, и у неё недавно появился младший брат. Але стало не хватать маминого внимания, и у неё начались истерики: она бросается на пол, кричит, плачет, колотит ногами. Мама пугается и бросается к ней, думая, что у неё «стрессовое состояние». Получив свою «порцию» внимания, Аля быстро успокаивается и через минуту весело играет.

Если ребёнок действительно переживает стрессовую ситуацию, он, как правило, не может приходить в себя мгновенно, едва получив желаемое внимание взрослого. Однако сами симптомы могут быть теми же: плач, капризный тон, истерические реакции, энурез, нарушения сна; малыш может начать сосать палец или грызть ногти и так далее.

Иначе говоря, ребёнок может бессознательно научиться использовать любой первоначально реальный симптом, привлёкший внимание взрослых, в качестве средства воздействия на них. Если взрослый пойдёт на поводу у ребёнка, этот способ поведения

начнёт закрепляться и станет привычным.

Если взрослый сильно рассердится и сам начнёт кричать на ребёнка, истерика может усилиться – не нарочно, просто пойдёт действительная дезорганизация поведения. Такое противостояние тоже может закрепиться и стать привычным.

Постепенно ребёнок научается добиваться своего всё более и более изощрёнными способами: через некоторое время он начинает хорошо разбираться в том, с кем из членов семьи можно капризничать, а с кем нельзя, учится использовать любые разногласия между родителями для того, чтобы получить желаемое; сами его истерики приобретают более произвольный, демонстративный характер – например, нередко такие дети начинают шантажировать родителей тем, что устроят истерику в присутствии посторонних.

Истерики больше пугают взрослых, чем простые капризы, а потому являются более «сильным» оружием ребёнка в подчинении себе родителей. Особенно если ребёнок когда-то перенёс травмы головы, если у него неустойчивая нервная система или если он часто болеет. Мама боится расстроить ребёнка, опасаясь, что это скажется на его здоровье, и идёт у него на поводу. Иногда это приводит к тому, что мама позволяет помыкать собой на протяжении многих лет и ребёнок начинает в буквальном смысле деградировать.

Однажды ко мне обратилась за консультацией одна мама, сформулировавшая свою проблему так: «дети

(мальчик тринадцати лет и девочка пятнадцати лет) постоянно ссорятся друг с другом, дело уже доходит до драк, я ничего не могу сделать».

Когда я начала общаться с ними, то просто пришла в изумление: тринадцатилетний Витя вёл себя на уровне ребёнка трёх-четырёх лет: он мог во время разговора, когда ему что-то не нравилось, молча встать и уйти в другую комнату, мог выпустить морскую свинку, когда его просили её не выпускать, мог начать мучить эту свинку, выражая своё недовольство. Учиться Витя категорически не хотел («зачем мне учиться, я буду дальнбойщиком»), не хотел он также ни убирать за собой посуду, ни пылесосить ковёр, если об этом напоминали бабушка или сестра, не хотел ни с кем считаться («принимайте меня таким, какой я есть» — отвечал он на все упрёки).

Нельзя сказать, что маме всё это нравилось — нет, она пыталась убедить Витю, что так вести себя нехорошо, но при этом боялась резко настаивать на своём, опасаясь, что у Вити заболит голова (в три года — т. е. десять лет назад — у него было сотрясение мозга, впрочем, не слишком тяжёлое) или он разволнуется и начнёт «психовать». При этом Витя мог часами играть на компьютере или смотреть телевизор, и голова у него не болела. Но чуть что Вите не нравится, он почти сразу впадает в аффект и начинает истерично кричать, что он не хочет и не будет это делать, чего мама панически боится, и вынуждает её принять его условия. Парадоксально, но мама не понимала, что

Витя манипулирует ею, и если бы не взбунтовалась её дочь, возмущённая бездельем брата, она, вероятно, продолжала бы переживать, терпеть и молча страдать.

Строгость решает задачи воспитания частично, потакание – особенно вместе с попустительством (когда ребёнок представлен сам себе, будь то после уроков, в детском саду или вместо детского сада) – не решает их совсем.

Что делать родителям, если маленький ребёнок уже научился впадать в истерики? Как правило, наиболее эффективной оказывается стратегия, состоящая из двух частей.

Во-первых, родители должны прекратить идти на поводу у ребёнка, когда тот закатывает истерику. Надо, чтобы он чётко понял: истериками он больше ничего не добьётся.

При этом лучше не возмущаться и не повышать голос на ребёнка, а просто перестать обращать на него внимание, пока истерика не закончится, а потом общаться с ним как ни в чём не бывало; а если и стоит упоминать об истерике, то шутливо. Другой вариант, часто приносящий эффект на начальных стадиях, пока истерическое поведение не закрепилось – шутливо-ласковые комментарии по ходу истерики малыша, обыгрывание её и перевод в игру («вот я покачусь-повалюсь, покачусь-повалюсь»); он не получает того, что требовал, и истерика не подкрепляется, с другой стороны, сохраняется эмоциональный контакт со взрослым и ребёнок получает возможность взглянуть на своё поведение как бы

со стороны и отнестись к нему как к чему-то несерьёзному.

Во-вторых, надо начать активно учить ребёнка более взрослым способам выражения своих желаний и чувств, чтобы он мог договариваться с вами и искать более приемлемые способы осуществления своих желаний³⁴.

Если истерическое поведение уже закрепилось (в каком бы то ни было возрасте) – не стоит рассчитывать, что оно «пройдёт само». Так что родителям в этой ситуации необходимо сделать выбор: либо перестать реагировать на истерики и пережить достаточно тяжелый период (ибо закрепившееся истерическое поведение не проходит быстро), уча ребёнка считаться с другими людьми, либо смириться с тем, что они закрепляют капризы и истерики ребёнка на долгие годы.

Сотрудничество: основные принципы

Если строгость предполагает подчинение ребёнка взрослому, а потакание – подчинение взрослого ребёнку, то *сотрудничество вообще не строится на подчинении одного человека другому*.

Сотрудничество – это взаимодействие на равных, в котором оба партнёра, стремясь достичь своих целей, *готовы друг с другом считаться* и искать взаимоприемлемое решение. Поэтому они не командуют друг другом и не прибегают к эмоциональному давлению, а *высказывают* свои желания

³⁴ См. ниже, с. 98–103.

и чувства, *сообщают* о своих намерениях, *предлагают* варианты решения спорной ситуации или *убеждают* друг друга в своей правоте. Чтобы сотрудничество было успешным, партнёры должны уметь находить общий язык, чётко и ясно излагать своё видение ситуации и свои намерения, понимать точку зрения другого и находить взаимоприемлемое решение.

Отсюда понятно, что сотрудничество не возникнет от одного лишь нашего желания. Сотрудничество – наиболее сложный тип взаимодействия, причём не только для ребёнка, но и для взрослого. Родителям придётся приложить немалые усилия, чтобы научить ребёнка сотрудничеству, а нередко – и самим учиться ему.

Внешние формы отношений сотрудничества зависят от возраста малыша, общая же их «формула» одна – это *учёт интересов и желаний обеих сторон*.

Конкретизируя эту формулу, можно выделить шесть принципов или шесть необходимых для успешного сотрудничества условий: взаимное уважение, открытость позиций, понимание друг друга, настойчивость, конструктивность и наличие «общего фундамента» норм и ценностей. Рассмотрим их по порядку.

1. Уважение. Первое условие сотрудничества – это готовность *уважать интересы, желания и чувства другой стороны* и признать их важность. Иначе говоря, это готовность отказаться от эгоистической позиции (типа «наплевать мне

на ваши желания») и считаться с партнёром и его интересами. Противоположностью уважения чужих интересов и желаний является пренебрежение ими; такое пренебрежение часто выказывают родители, даже искренне заботящиеся о своём ребёнке: «он ещё мал, чтобы с ним считаться, мы лучше знаем, что ему надо». Действительно, желания ребёнка нередко кажутся нам несерьёзными, однако для самого ребёнка они столь же важны, как для нас – наши самые серьёзные цели и планы. И пренебрегая «несерьёзными» желаниями и чувствами маленького ребёнка, мы готовим почву для его последующего противоборства с нами (или даже фактически это противоборство начинаем).

2. Открытость позиции. Вторым необходимым условием является готовность и умение *открыто высказывать свою позицию (свои интересы, цели, чувства и желания)*. Противоположностью открытой позиции выступает позиция закрытая, когда человек не высказывает прямо, чего он хочет, а отделяется молчанием или общими расплывчатыми формулировками.

Закрытую позицию люди обычно занимают либо ради получения каких-то преимуществ, либо просто по привычке или из-за неумения осознавать и высказывать свои мнения, желания и чувства, либо из страха, что партнёр использует нашу открытость нам во вред. Сама по себе открытость, если она не сопровождается пониманием партнёра и настойчивостью в отстаивании своих интересов, действительно может

быть использована нам во вред. Такую открытость можно назвать наивной или пассивной. Сотрудничество же, в отличие от наивной открытости, предполагает обязательное наличие всех шести обсуждаемых моментов, в том числе и понимания того, с кем и в каких границах возможно сотрудничество, а кому необходимо противостоять.

Если мы не высказываем открыто свою позицию, партнёр будет склонен относиться к нам настороженно, ему будет трудно нас понять, и в результате *закрытость позиции может спровоцировать явное или скрытое противоборство*. И если, например, мама устала на работе, у неё болит голова и она просит ребёнка не шуметь, он скорее выполнит её просьбу в том случае, если она объяснит ему всё, как есть («ты знаешь, у меня было много работы, я очень устала, и у меня болит голова»), чем если она просто скажет ему «не шуми».

3. Понимание. Третье необходимое условие сотрудничества – это готовность и умение *понять позицию другой стороны*. Ваш партнёр по общению, взрослый или ребёнок, может видеть ситуацию совершенно иначе, чем вы, и взаимное непонимание «картины ситуации» друг друга может приводить к различным недоразумениям и конфликтам.

Например, трёхлетний малыш хочет сделать маме приятное и рисует на обоях её портрет, к сожалению, не очень совершенный. Мама себя не узнаёт и, ужасно сердясь на сына за «мазню на обоях», обрушивает на

него шквал обвинений типа «ты совсем обо мне не думаешь!» Ребёнок, разумеется, не соглашается с этим – ведь именно о ней он и думал! Разгорается скандал, и вместо того чтобы признать свою ошибку и согласиться с тем, что рисовать, конечно, стоит – но не на обоях, – мальчик обижается и замыкается в себе.

Важно понимать не только то, как партнёр видит ситуацию, но и то, чего он хочет. Если, например, его цели включают в себя манипулирование вами, стоит либо выйти из ситуации общения, либо изменить своё поведение, допустим, прямо заявив о своём нежелании идти у него на поводу. Пониманию противоположно неумение вставать на место другого человека и восприятие всего только «со своей колокольни».

4. *Настойчивость и целеустремлённость.* Четвёртый принцип сотрудничества состоит в готовности *целенаправленно отстаивать свои интересы*. Сюда, в частности, входит и умение противостоять партнёру, если вы видите, что он хочет обмануть вас или надавить на вас. Противоположность настойчивости – это пассивная доверчивость, т. е. фактическая передача партнёру права решать за вас и полагание на его добрую волю. Именно настойчивость отличает сотрудничество от потакания – в ситуации сотрудничества взрослый стремится не только понять ребёнка и пойти ему навстречу, но и показать ему основания своей позиции, научить его понимать другого человека и договариваться с ним. Отсут-

ствие настойчивости нередко ведёт к потаканию партнёру, т. е. к тому, что вы начинаете фактически подчиняться ему.

Важной формой настойчивости является *убеждение* партнёра по общению, т. е. показ того, как наша позиция связана с общезначимыми основаниями, с которыми, как мы полагаем, наш собеседник согласен. Убеждение ребёнка может опираться на его идентификацию с любимым героем или со значимой ролью («будь как настоящий папа!», «а зайчик уступил бы»), а может основываться на эмоционально ярком рассказе ребёнку о тех последствиях, к которым приведёт осуществление его желаний («если ты будешь есть одни конфеты, у тебя заболят зубы, а это ужасно неприятно...»).

5. Конструктивность. Пятый принцип сотрудничества – конструктивность – заключается в готовности и умении *искать решение, которое удовлетворило бы обе стороны*. Для того чтобы действовать конструктивно, важно понимать ситуацию и возможные способы поведения в ней. Недостаток конструктивности заводит взаимодействие в тупик, выходом из которого часто оказывается эмоциональное противостояние: взрослый начинает эмоционально давить на малыша, тот принимается плакать, и разгорается полномасштабный конфликт.

Конструктивность включает в себя не только умение находить простые компромиссы или предлагать награды за уступку. В общении с ребёнком большую роль играет придумывание историй и помощь малышу в эмоциональном про-

живании ситуации (например, мы можем не просто уходить с детской площадки, а «отправляться в путешествие» – обыгрывая всё, что встречается на пути)³⁵.

6. Общий фундамент. Наконец, шестое необходимое условие сотрудничества состоит в существовании у партнёров «общей основы», т. е. *общих норм и ценностей*. В самом деле, если взрослый, убеждая малыша не залезать в лужу, говорит о возможности заболеть и об испачканной одежде, а тот не считает свою болезнь и грязную одежду чем-то плохим, они вряд ли смогут договориться. Важным частным случаем «общих норм и ценностей» являются *нормы сотрудничества*, такие как «уступать по очереди» или учёт интересов обеих сторон.

Поэтому с самого раннего возраста малыша надо создавать ваш с ним общий ценностный фундамент, т. е. задавать эмоциональное отношение к различным ситуациям, действиям или явлениям и вводить нормы и запреты, на которые впоследствии можно будет ссылаться (подробнее об этом мы поговорим в главе 5)

* * *

Сотрудничество – лучшая стратегия общения с любым близким человеком, ибо, в отличие от других типов взаимо-

³⁵ Более подробно об этом см. главы 6 (с. 382–386) и 8 (с. 526–535).

действия, оно позволяет решать проблемы, а не накапливать их. Отношения сотрудничества помогают развитию самостоятельности и ответственности, учат считаться с другими и разрешать конфликтные ситуации.

Но с маленьким ребёнком сотрудничество в полном смысле этого слова невозможно. Ведь поначалу ребёнок полностью зависим от матери и других взрослых, так что наиболее естественные отношения с младенцем – это *опекающие* отношения, предполагающие одностороннюю заботу и ответственность.

Однако по мере того, как малыш становится старше, важно постепенно сокращать сферу опеки и расширять как сферу сотрудничества с ребёнком, так и сферу его самостоятельных действий. Показателем необходимости сокращения сферы опеки в тот или иной момент может служить стремление ребёнка действовать самостоятельно и его активность во взаимодействии с родителями: энергичное выражение своих желаний и мнений, своего согласия и несогласия. Нередко родителям не хватает терпения и умения понять ребёнка, и от опекающих отношений, которые характерны для младенчества, они вольно или невольно переходят к отношениям подчинения и противоборства, о негативных последствиях которых мы уже говорили.

Таким образом, оптимальной стратегией общения с маленьким ребёнком и его воспитания фактически оказывается не столько сотрудничество как таковое, сколько обучение

сотрудничеству. Начинать его можно уже с полутора-двух лет. Первым шагом в обучении ребёнка сотрудничать с другими людьми может стать *увлекающее взаимодействие*, которое строится, с одной стороны, на понимании родителями чувств и желаний ребёнка и, с другой стороны, на их умении превращать необходимые, но не вызывающие у малыша энтузиазма действия в интересные и увлекательные. Подробнее об увлекательном взаимодействии мы поговорим в главе 6, посвящённой периоду развития от полутора до трёх лет. Второй принципиально важный этап в обучении сотрудничеству – это *поддерживающее взаимодействие*. Его суть в том, чтобы стараться не только понять ребёнка, но и помочь ему осознать и сформулировать свои чувства и желания, а потом уже искать решения, приемлемые и для вас, и для него. Особенности поддерживающего взаимодействия и то, как оно может строиться, мы рассмотрим в главе 8.

Итоги

Давайте выделим основные итоги этой главы.

1. Необходимым условием и «питательной средой» развития ребёнка является общение – с родителями или заменяющими их людьми. И от особенностей нашего общения с детьми во многом зависит, какими людьми они вырастут.

2. Говоря об общении, мы условно разделили типы взаимоотношений людей и способы их взаимодействия друг с другом. Принципиально важными моментами взаимоотношений являются принятие или неприятие партнёра и уважение или неуважение к нему. При этом взаимоотношения могут строиться «на равных», «сверху» или «снизу». В неравноправных отношениях важную роль играют оценочные и обвиняющие воздействия, а также другие способы эмоционального и социального давления.

3. Основными способами взаимодействия людей друг с другом являются подчинение, противоборство и сотрудничество. Подчинение и сотрудничество – это два типа построения совместной деятельности людей, первый из которых предполагает неравноправные, а второй – равноправные отношения партнёров. Противоборство же возникает, когда цели партнёров по общению противоположны или несовместимы (сюда входят и ситуации, когда каждый из партнёров стремится подчинить другого, или когда один пытается подчинить другого, а тот сопротивляется).

4. Принятие другого человека может быть условным или безусловным. Повсеместно распространённое условное принятие ребёнка и активное использование в общении с ним оценочных воздействий и упрёков ведут к неуверенности в себе, зависимости от окружающих, скрытности и склонно-

сти к обману.

5. Для гармоничного личностного развития ребёнка наиболее благоприятны отношения, соединяющие в себе пять моментов: (а) безусловное принятие ребёнка и сопереживание ему; (б) открытое выражение своих чувств и готовность к диалогу с ребёнком; (в) оценивание, критику или обсуждение конкретных действий ребёнка, которые нам не нравятся или нас не устраивают или, наоборот, нравятся нам и радуют нас); (г) обучение ребёнка сопереживанию другим людям и сотрудничеству с ними и (д) приобщение ребёнка к ценностям и нормам человеческой жизни.

6. Воспитание, основанное на стремлении родителей заставить своего сына или дочь всегда слушаться старших, неэффективно. Оно приводит либо к явному или скрытому противоборству ребёнка и родителей и их последующей отчуждённости, либо к крайней несамостоятельности вырастающего человека и его зависимости от других людей.

7. Постоянное потакание ребёнку способствует формированию у него эгоизма, тогда как непоследовательное поведение родителей, когда они то требовательны с ребёнком, то потакают ему, приводит к появлению капризов и истерик.

8. Наиболее благоприятный для личностного развития ре-

бёнка способ взаимодействия – это сотрудничество, т. е. такое взаимодействие, когда обе стороны готовы считаться с интересами друг друга. Для того чтобы научить ребёнка сотрудничать с другими людьми, взрослый должен не только сам осуществлять стратегию сотрудничества, но и активно помогать ребёнку: помогать ему осознать свои чувства и желания, учить его понимать чувства и точки зрения других людей, предлагать разные варианты решения спорных вопросов. Важными промежуточными этапами в обучении ребёнка сотрудничеству являются увлекательное взаимодействие и поддерживающее взаимодействие.

Глава 2

Как стать умным

*Каждый человек рождается со способностью
приобретать способности.*

Генрих Альтов

Чем отличаются умные дети от своих не очень умных сверстников?

В каком возрасте появляются эти отличия?

Можно ли научить ребёнка быть умным? И если можно, то как?

Чем стоит заниматься с ребёнком в первую очередь, а чем не стоит заниматься вообще?

Всем этим вопросам и посвящена эта глава.

«Любознательные» и «интеллектуально пассивные»

Как правило, о годовалых детях ещё нельзя сказать, умнее ли один из них другого. Заметные в этом возрасте различия в общей активности у разных детей и даже некоторое опережение или отставание в развитии отдельных умений у кого-либо из них ещё не говорят об интеллектуальных различиях. Но трёх-четырёхлетних детей по степени развития их интел-

лектуальной активности и любознательности уже можно с достаточной степенью уверенности поделить на две группы.

Малыши первой группы – их можно назвать *«любознательными»* – любят играть в игры, требующие внимания и смекалки (такие как строительство из кубиков, складывание мозаики или игра в конструктор), задают много вопросов взрослым, с увлечением слушают сказки и детские книжки, с интересом рассматривают картинки. В отличие от них, ребята второй группы – назовём их *«интеллектуально пассивными»* – не любят задавать вопросов, не проявляют интереса к слушанию сказок и историй, не любят строить или играть в конструктор, а предпочитают игры и игрушки с ярко выраженными звуковыми или зрительными эффектами (машины с мигалками, говорящие куклы, стреляющие пулемёты или водой пистолеты и так далее), причём играют с ними очень однообразно, всё время воспроизводя одни и те же эффекты. Как правило, они любят смотреть телевизор и беспрерывно бегать с громкими криками, не разыгрывая никакого сюжета либо просто стреляя из игрушечных пистолетов или автоматов и толкая друг друга.

Давайте присмотримся поближе к детям каждой из этих групп.

«Любознательные»

«Любознательных» или «интеллектуально активных» ма-

лышей отличают пять характерных признаков: любознательность, вкус к интеллектуальной деятельности, умение на ней сосредотачиваться (т. е. интеллектуальное внимание), хорошо развитая игра и развитая речь.

Любознательность можно определить как стремление узнавать новое. Такие дети часто задают вопросы, хотят всё знать, любят рассматривать книжки с картинками и любят слушать, когда им рассказывают сказки или читают.

Вкус к интеллектуальной деятельности к трём-четырёх годам проявляется в умении и желании достаточно долго, увлечённо и сосредоточенно играть в конструктивные игры типа строительства из кубиков или конструктора, складывания мозаики, выкладывания фигурок из каких-нибудь деталей. Такие дети могут долго и с интересом играть самостоятельно, они любят рисовать, лепить, любят слушать книжки и придумывать свои собственные истории. К трём годам, а иногда и раньше, им уже может быть интересно решать всевозможные занимательные задания – например, искать путь в лабиринте или отличия между картинками, вставлять пропущенные фигуры или отгадывать загадки.

Постепенно у них развивается *интеллектуальное внимание*: они умеют сосредотачиваться на слушании, рассмотрении, сравнении, выполнении интеллектуальных заданий.

Ещё одна отличительная особенность любознательных детей – это *сложность и разнообразие*

их игр. Они рано (до двух с половиной лет) начинают играть в ролевые игры, к трём годам уже нередко придумывают свои собственные сюжеты. В три-четыре года многие из них начинают играть в игры с правилами: сначала – в простые игры с передвижением фишек по полю, затем в шашки, а потом и в шахматы.



Как правило (но бывают и исключения), их отличает и *развитая речь*: у них богатый для своего возраста запас слов, а некоторые к трём-четырёх годам уже умеют доволь-

но неплохо рассказывать.

При этом они могут быть очень подвижными, бурными и непоседливыми – это не мешает сосредоточению, когда им *интересно*.

«Интеллектуально пассивные»

Дети второй группы – *«интеллектуально пассивные»* – предпочитают играть в однообразные примитивные игры типа «вжиканья» машинки туда-сюда, запускания «эффектных» игрушек (машины с мигалками, говорящие куклы, громко стреляющие автоматы и тому подобное). Сталкиваясь с чем-то новым, они часто не обращают на него внимания и не испытывают любопытства. Такие дети задают мало вопросов или не задают их совсем, они не проявляют интереса ни к конструктивным и ролевым играм, ни к рассматриванию и слушанию книжек. Как правило, у них достаточно бедная и однообразная речь, ограниченный запас слов. Впрочем, они могут быть очень общительными и говорливыми, в этом случае бедность их речи (ограниченный круг тем и запас слов) не бросается в глаза. Если они часто смотрят телевизор, то могут рано научиться воспроизводить многие речевые клише, особенно рекламу.

Интеллектуально пассивные дети могут быть разными – шумными и подвижными или тихими и спокойными, общительными или замкнутыми,

жизнерадостными или угрюмыми. Но всех их объединяет одна характерная черта: любая деятельность, требующая *интеллектуальных усилий* (познавательная, исследовательская, конструктивная, творческая), *не приносит им удовольствия*.

Почему?

Потому, что у них не сформировались базовые интеллектуальные операции (для них не было «пищи», т. е. практики) и присущая маленькому ребёнку ориентировочно-исследовательская деятельность с возрастом не развивалась, а, наоборот, постепенно угасала.

Ребёнок, обнаруживший к трём-четырёх годам черты интеллектуальной пассивности, оказывается в очень невыгодном положении с точки зрения его интеллектуального развития: ему *неинтересно* заниматься любой деятельностью, требующей усилий, а потому он ею и не занимается, предпочитая играть в «эффектные» игрушки, смотреть телевизор или добиваться признания других детей наиболее простыми способами («а у меня сто машинок есть!», «я сильнее тебя!», «у меня ботинки больше, чем у тебя!» и так далее). Но, поскольку он не играет в игры, требующие внимания и сообразительности, он и не осваивает новых интеллектуальных умений, которыми в это время овладевают его любознательные сверстники. И в результате разрыв по интеллектуальному развитию между ними всё больше и больше увеличивается.

Возрастной промежуток *примерно от одного года до трёх-четырёх лет* принципиально важен для развития – или, наоборот, недоразвития – интеллектуальных способностей: формирующиеся или не формирующиеся в этот период любознательность и интеллектуальная активность оказываются первыми «кирпичиками» человеческого ума.

Давайте теперь посмотрим, как и почему одни дети становятся любознательными, а другие – интеллектуально пассивными.

Как возникают интеллектуальные способности

Если ребёнок не имеет возможности двигаться – он не научится ходить. Если с ребёнком не разговаривать – он не научится говорить. И точно так же, если ребенку не давать возможности проявлять и упражнять свой интеллект – он не сможет стать умным.

Иначе говоря, человеческий ум развивается в процессе его применения, в процессе деятельности, требующей от ребёнка доступных ему интеллектуальных усилий.

Конечно, существуют и определённые индивидуальные различия. Одни дети учатся быстрее, другие медленнее. Одним легче даётся всё, что связано с логикой и цепочками по-

следовательных действий, другим – всё то, где нужна фантазия и образное мышление. Однако любой ребёнок с нормальным мозгом может стать умным – если только вы будете внимательны к его склонностям и особенностям и приложите достаточно усилий, чтобы создать благоприятные условия для развития его интеллекта.

Ориентировочно-исследовательская активность и возникновение любознательности

Стремление учиться и познавать мир заложено в человеческом детёныше с рождения. У человека очень мало врождённых готовых форм поведения, но зато очень мощная врождённая программа «учиться и исследовать». Она позволяет малышу освоить множество способов поведения, нужных именно в тех условиях, в которых он появился на свет. С этой врождённой программы – с *ориентировочно-исследовательской активности*, присущей всем без исключения здоровым младенцам и проявляющейся в стремлении всё потрогать, рассмотреть и даже попробовать на вкус, – и начинается развитие интеллекта.

Ориентировочно-исследовательская активность малыша обладает – подобно всякой человеческой деятельности – двумя аспектами: «мотивационным» и «операциональным». Первый выражается в *стремлении* всё исследовать и осваивать всё новые действия, второй – в определённых исследо-

вательских *умениях*. Оба эти аспекта тесно взаимосвязаны: благодаря стремлению исследовать ребёнок предпринимает всё новые действия и совершенствует свои исследовательские умения, а с другой стороны – чем более развиты интеллектуальные умения малыша, тем чаще он добивается успеха и испытывает связанные с ним положительные эмоции, которые подпитывают и укрепляют его стремление исследовать мир и осваивать новые действия.

Самые первые «исследовательские умения», такие как рассматривание нового и яркого предмета, поворот головы в сторону раздавшегося звука или хватание предметов, даны младенцу от природы. Если малыш имеет возможность активно пользоваться ими и с их помощью исследовать окружающий его мир и если мама и другие взрослые поощряют его исследовательскую активность, то эта активность развивается и обогащается всё новыми компонентами. Например, способностью удерживать внимание на предмете, умением сравнивать и соотносить предметы друг с другом, умением запоминать последовательность действий, нужных для получения определённого результата.

Поэтому в благоприятных условиях естественная ориентировочно-исследовательская активность малыша обогащается и упрочивается и *примерно к трём годам* превращается в *любопытность* и *интеллектуальную активность*, которые являются наиболее ранними «кирпичиками» способности быть

умным.

Интеллектуальная активность отличается от исходной ориентировочно-исследовательской активности младенца тем, что включает в себя новые умения, которые уже не врождены, а могут сформироваться или не сформироваться в ходе жизни – в зависимости от опыта малыша.

Благоприятные условия здесь – это богатая возможностями познавательная среда, сотрудничество со взрослым и поддержка взрослого, частое достижение успеха. При этом особая роль принадлежит сотрудничеству со взрослым: именно взрослый показывает малышу увлекательные возможности действия с новой игрушкой и новые игры со старыми игрушками, взрослый отвечает на первые вопросы малыша, ведёт его на прогулку, помогает справиться с трудностями и достичь цели, читает малышу самые первые книжки и показывает картинки.

Любознательность и интеллектуальная активность малыша двух-трёх лет проявляются в стремлении узнавать новое, в желании и готовности всё *исследовать, учиться новым способам действия*, а также в *интересе к сложным действиям* (которые не получаются с ходу) и готовности их осваивать. Одновременно осваиваются новые умения, дающие начало человеческому интеллекту в собственном смысле слова.

Прежде всего это зачатки интеллектуального

внимания, т. е. *умение сосредотачиваться* на деятельности, требующей простейшего мышления (прежде всего соотнесения друг с другом разных элементов ситуации). Для малыша такой деятельностью может быть строительство из кубиков, игра в простой конструктор или слушание сказок и детских книжек.

Другим важным «кирпичиком» ума является умение задавать вопросы взрослым и добиваться ответа на них.

Далее идёт развитие наглядно-действенного интеллекта: умение всё лучше строить из кубиков или конструктора, складывать мозаику, решать простые головоломки типа «рамок и вкладышей» и так далее. Освоение этих самых первых «кирпичиков», из которых складывается ум, серьёзно влияет на эффективность овладения всеми последующими интеллектуальными способностями и умениями.

Если же условия развития малыша неблагоприятны и его естественная ориентировочно-исследовательская активность не находит достаточно «пищи», *она постепенно угасает.*

Неблагоприятные условия – это бедная познавательными стимулами окружающая среда (голые стены, очень мало игрушек, взрослые мало разговаривают с малышом), равнодушные взрослые к ребёнку и его попыткам что-то сделать, их нежелание играть с малышом и отвечать на его вопросы, постоянные запреты «исследовательских» действий («не тро-

гай, а то разобьёшь!», «тебе сюда нельзя!», «не бери!»).

Иными словами, если маленькому ребёнку не позволять активно исследовать мир или же если окружающая его среда очень бедна стимулами, его ориентировочно-исследовательская активность постепенно затухает. И вместо интеллектуальной активности у него складывается *интеллектуальная пассивность*, т. е. привычка не предпринимать никаких познавательных усилий и бессознательно сопротивляться взрослым, если они начинают побуждать такого ребёнка к учению.

Интеллектуальная пассивность обычно выражается в *нежелании ребёнка совершать интеллектуальные усилия и в стремлении снова и снова воспроизводить одни и те же простые, но «эффективные»* (т. е. приводящие к какому-либо яркому эффекту, запрограммированному в самой игрушке) *действия* – например, запускать машинку с мигалкой, заводить механическую игрушку, извлекать из куклы запрограммированные в ней звуки, бездумно смотреть телевизор, играть в компьютерные «стрелялки» и так далее.

При затухании ориентировочно-исследовательской активности и складывании интеллектуальной пассивности развитие новых умений, связанных с интеллектом, резко замедляется.

В наиболее благоприятном случае интеллектуальная активность складывается к *трём-четырёх годам*, а дальше

идёт её развитие и упрочение, приводящее к устойчивым познавательным интересам. Если условия развития менее благоприятны, интеллектуальная активность может сложиться к *пяти-шести годам*, а в совсем неблагоприятных условиях у ребёнка возникает интеллектуальная пассивность и для развития у него интеллектуальной активности будет нужна специальная коррекционная работа.

Стоит также отметить, что даже вполне развитая интеллектуальная активность может впоследствии *угасать* – например, если ребёнка перегружать занятиями или постоянно ставить перед ним слишком сложные задачи, приводящие к непрерывному переживанию неуспеха.

От любознательности к интеллектуальным способностям

Второй шаг развития интеллекта – если любознательность у ребёнка уже сложилась – состоит в овладении широким кругом *интеллектуальных умений*: умением сравнивать предметы, устанавливать логические связи, обобщать и выделять признаки, сосредотачиваться, понимать содержание текстов и представлять его себе во внутреннем плане и ещё многими другими умениями. На этом же этапе надо развивать воображение и творческую активность малыша и начинать учить его базовым культурным умениям – таким как чтение, счёт, рисование, умение рассказывать и начатки

письма.

Любознательный и интеллектуально активный малыш осваивает различные интеллектуальные умения быстро и без излишних усилий: он задаёт много вопросов и с увлечением слушает книжки, сосредоточенно играет в конструктор и складывает мозаику, разбирает и собирает игрушки и наблюдает за взрослыми, пытаясь повторить их действия. Благодаря всему этому у него развивается внимание и воображение, он овладевает основами логического мышления и расширяет свой кругозор и запас слов. Отдельные интеллектуальные умения складываются в *общую понятливость и сообразительность*, и к шести-семи годам такого ребёнка отличают широкий для своего возраста кругозор, вкус и интерес к сложной познавательной и конструктивной деятельности и достаточно развитое логическое мышление.

У интеллектуально активного малыша возникает своего рода *«позитивный круг» развития умственных способностей*. Сложившаяся любознательность побуждает его узнавать что-то новое, придумывать и исследовать, познавательная и исследовательская активность приводит, с одной стороны, к интересным результатам, которые толкают к новым вопросам и исследованиям, а с другой – является тренировкой его способностей. Любознательность становится всё более устойчивой, такому малышу *интересно* учиться, ему *нравится* придумывать и исследовать.

К шести-семи годам такие дети любят и хотят учиться,

они сообразительны, у них богатый для своего возраста запас слов, развитое воображение и достаточно широкий кругозор, они умеют мыслить логически. Постепенно они учатся понимать более сложные художественные и познавательные тексты, учатся формулировать вопросы и выражать свои мысли. Им интересно узнавать новое, они испытывают радость успеха и радость понимания, а потому активно хотят учиться. Благодаря этому, когда они приходят в школу, учение дается им легко, что ещё более способствует желанию учиться и приводит к развитию интересов и гибкости ума. Если школа не помешает, такой ребёнок будет постепенно становиться всё более и более умным.

У интеллектуально пассивного малыша ум развивается гораздо медленнее. Новые знания и умения не вызывают у него интереса, поэтому он осваивает их нехотя и «по минимуму». В результате к шести-семи годам резкие различия между детьми этих двух групп наблюдаются не только по любознательности, но и по интеллектуальным умениям, кругозору и общей осведомлённости. Интеллектуально пассивный ребёнок имеет меньше шансов добиться успеха в школе, а потому если у него и появляется при поступлении в школу желание учиться, то оно очень быстро пропадает. Таким образом, с каждым годом разница между двумя группами всё больше усугубляется.

Синдром интеллектуальной пассивности

У ребёнка с «погасшей» любознательностью начинает складываться определённый комплекс черт, который можно назвать *синдромом интеллектуальной пассивности*. Это «замораживает» интеллектуальное развитие ребёнка таким образом, что он как бы застывает в своём развитии. В определённом смысле такие дети оказываются «одинаковыми» — и в четыре года, и в семь, и в десять лет. Основные признаки складывающегося синдрома интеллектуальной пассивности в два-три года — это примитивная игра и малое количество вопросов (или же их полное отсутствие). В три-четыре года довольно характерной чертой таких детей наряду с примитивной игрой и скухими вопросами становится частое воспроизведение одних и тех же речевых клише (например, часто мелькающих в речи взрослых фраз или телерекламы).

Вот Сева, ему 4 года. Он может часами однообразно запускать свою машинку или устраивать столкновение с машинкой другого ребёнка. При этом он не произносит ничего, кроме нескольких неопределённых междометий, и не проявляет никакого интереса к новым возможностям игры, которые добавляет взрослый.

Никите уже 6 лет. Он знает не больше половины букв, но уже испытывает стойкое отвращение к буквам

и чтению. Зато вся комната у него заставлена дорогими «эффектными» игрушками и он очень любит запускать подъёмный кран и поднимать с его помощью кубики. Ни одного домика он, правда, так и не построил, поскольку не может сосредоточиться даже на простой игре.

Марине 8 лет. Она очень общительна и легко вступает в контакт с детьми и взрослыми. Марина не любит совершать умственных усилий, она не умеет сосредотачиваться, ей не интересно учиться, но благодаря своей общительности она неплохо приспособилась к школе: не зная ответа на вопрос, Марина начинает говорить и внимательно глядится в лицо учителя, ловя малейшие подтверждения правильности или неправильности ответа и, в случае неправильности, мгновенно перестраиваясь.

А вот 15-летний Витя. Как и Никита с Мариной, он очень не любит учиться и не умеет удерживать внимание на деятельности, требующей интеллектуальных усилий. Зато он часами готов играть в компьютерные игры. Витя живёт с бабушкой, которая всю свою жизнь учит детей, и тем не менее, у него совершенно не развита познавательная деятельность – ему неинтересно узнавать новое, неинтересно искать решение задачи или соотносить между собой разные факты. Ибо в раннем детстве никто из взрослых им не занимался, а когда бабушка спохватилась, синдром интеллектуальной пассивности уже успел упрочиться.

17-летняя Наташа делает орфографические ошибки

на уровне начальной школы («песьмо», «может», «эксковатор») и совершенно не желает напрягаться, чтобы подобрать проверочное слово или запомнить правильное написание. «Ну почему надо всё время думать или запоминать слова?» – недовольно-капризно спрашивает эта выпускница модного лицея, когда ей приходится вставлять пропущенные буквы в задании для пятиклассников. Зато она любит эффектно одеваться, очень общительна и пользуется успехом у юношей.

Приходя в школу, многие интеллектуально пассивные дети вырабатывают определённые формы приспособления. Прежде всего это умение имитировать внешние признаки интеллектуальной деятельности (например, глубокомысленно морщить лоб), умение вызывать к себе сочувствие и находить всевозможные оправдания, чтобы не совершать усилий («у меня голова болит», «я сегодня не выспался»). И чем более сильно выражен у ребёнка синдром интеллектуальной пассивности, тем меньше шансов, что школа научит его учиться и что он будет делать это успешно.

* * *

В дошкольном возрасте синдром интеллектуальной пассивности уже может быть выражен достаточно явно. В таблице 1 приводятся характерные признаки наличия вкуса к

интеллектуальной деятельности и его отсутствия (т. е. синдрома интеллектуальной пассивности) для ребёнка 3–6 лет. По этим признакам вы сможете определить, *что* и в какой степени присуще вашему ребёнку.

Таблица 1.

Признаки интеллектуальной активности и интеллектуальной пассивности

<i>признаки вкуса к интеллектуальной деятельности</i>	<i>симптомы интеллектуальной пассивности</i>
Ребёнок умеет и любит долго и <i>сосредоточенно</i> играть в конструктор, складывать мозаики, рисовать, лепить, строить из кубиков	Ребёнок <i>не умеет</i> ни на чём (кроме телевизора, видео и компьютера) <i>сосредотачиваться</i> , при любом занятии он постоянно отвлекается и его внимание перескакивает то на одно, то на другое
Ребёнок <i>играет в достаточно сложные и разнообразные</i> ролевые и конструктивные игры ³⁶	Неразвитость ролевых и конструктивных игр, их однообразие, преобладание эффектных манипулятивных игр (нажать кнопку и запустить машину или подъёмный кран). Часто в сочетании с более или менее ярко выраженными элементами разрушительности и агрессивности
Ребёнок легко осваивает <i>игры с правилами</i> и любит в них играть. В 3-4 года это могут быть простейшие игры с передвижением фишек по полю, простые варианты лото, детское домино; в 5-6 лет к играм с передвижением фишек по полю, лото и домино могут добавляться шашки, карты, пасьянсы, нарды или шахматы	Ребёнок не умеет и не хочет играть в сколько-нибудь сложные игры с правилами, он с трудом запоминает их правила; может испытывать трудности в усвоении норм и правил в повседневной жизни
Ребёнок <i>любит и умеет фантазировать</i> ; чем он старше, тем сложнее и богаче становится его воображение. Он легко придумывает сюжеты игр, сказок или небывлиц	Ребёнок не любит и не умеет придумывать, фантазировать или представлять что-то «внутри себя»

Ребёнок готов совершать <i>интеллектуальные усилия</i> и преодолевать трудности, например, собирая робота из конструктора, складывая мозаику или отгадывая загадку	У ребёнка нет ни желания, ни привычки совершать интеллектуальные усилия, он быстро утомляется при выполнении любых заданий, где надо подумать, категорически не хочет напрягаться
Ребёнок любит, чтобы ему читали книжки, готов долго и с интересом их слушать	Ребёнок не любит, чтобы ему что-либо читали, ему это неинтересно
Ребёнок <i>задаёт много вопросов</i> , удивляется необычному, спрашивает, когда ему непонятно	Ребёнок редко задаёт вопросы, ему мало что интересно, ничто его не удивляет
Ребёнок любит <i>книжки с занимательными заданиями</i> (лабиринты, простейшие логические и арифметические задания, сравнение картинок, загадки и т.д.)	Ребёнок не любит книжки с занимательными заданиями
Ребёнок <i>умеет играть один</i> , он может долго играть в конструктор, рисовать, сочинять, играть в сюжетно-ролевую игру и т.д.	Ребёнок не умеет себя занять, оставаясь один, он либо «приклеивается» к экрану (телевизора, видеомэгнифона, компьютера), либо пребывает на уровне чисто манипулятивных действий (многократно воспроизводит одно и то же действие, не выстраивая никакого сюжета или повторяя один и тот же примитивный сюжет)

³⁶ О развитии строения детских игр см. главу 2 (с. 131–135) и главу 3 (с. 208–218).

Развитие целенаправленного мышления и познавательных интересов

Третий этап развития ума (при благоприятном ходе развития он длится примерно с 6–7 до 10–12 лет) уже выходит за пределы возрастного периода, которому посвящена эта книга. Поэтому мы лишь очень кратко обозначим его содержание. Примерно к семи годам у ребёнка созревают физиологические предпосылки для того, чтобы научиться *действовать произвольно*, подчиняясь сознательно поставленной цели, а не следуя сиюминутным импульсам (к этому возрасту заканчивается формирование миелиновой оболочки нервных волокон, которая способствует строго *направленному* проведению нервных импульсов). В этом возрасте может начинаться развитие *целенаправленной* интеллектуальной деятельности, включающей в себя умение не отклоняться от поставленной цели и преодолевать трудности.

Развитие способности действовать произвольно открывает возможность для целенаправленного учения. Поэтому именно в этот период большинство детей достаточно легко осваивают базовые интеллектуальные алгоритмы: чтение, счёт и математические операции, собственно письмо, а также умение писать грамотно.

С точки зрения интеллектуального развития, основные задачи этого периода состоят в складывании устойчивых *по-*

знавательных интересов и освоении умения учиться. Интерес побуждает учиться и преодолевать трудности, решение различных интеллектуальных задач способствует дальнейшему развитию мышления.

Для развития интересов и овладения умением учиться очень важен *опыт успеха*. Успех окрыляет и даёт силы для решения всё более сложных задач, тогда как частый неуспех деморализует ребёнка и способствует возникновению у него нежелания учиться.

Целенаправленное учение может строиться по-разному.

Чаще всего ребёнок, приходя в школу, попадает в ситуацию *заданной деятельности*, т. е. его учат выполнять задания и достигать цели, поставленные перед ним другими людьми, прежде всего учителями и родителями. Часть детей, особенно те, кому учение даётся легко, без труда идут по этому пути, постепенно научаясь решать всё более сложные интеллектуальные задачи. Другие дети могут не видеть смысла в заданиях, которые им велено выполнять, и если учитель не сможет или не захочет ответить им на вопрос «зачем надо это делать?», у них начинает складываться негативное отношение к школьным заданиям и к учению вообще.

Второй, более эффективный, вариант целенаправленного учения состоит в обучении детей умению *самостоятельно ставить цели*, а не только их достигать.

Дальнейшее развитие ума связано с систематическим освоением разных областей знания и разных способов мыш-

ления, с развитием гибкости, обширности и изобретательности мышления в той или иной области.

Общая схема первых этапов развития ума представлена на рис. 1.

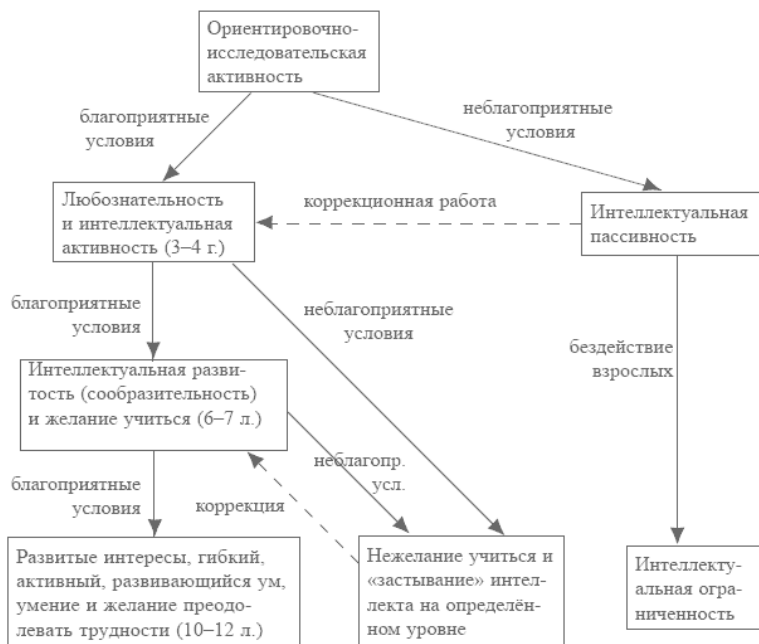


Рис. 1. Развитие интеллекта в благоприятных и неблагоприятных условиях

Если ваш сын или дочь интеллектуально активны (см. табл. 1), вы можете сразу переходить к разделу «От любознательности к развитому интеллекту». Если же ваш ребёнок ещё мал (ему меньше трёх лет) или если вы обнаружили у него симптомы интеллектуальной пассивности, вам стоит обратить внимание на следующий раздел, посвящённый развитию любознательности и интеллектуальной активности.

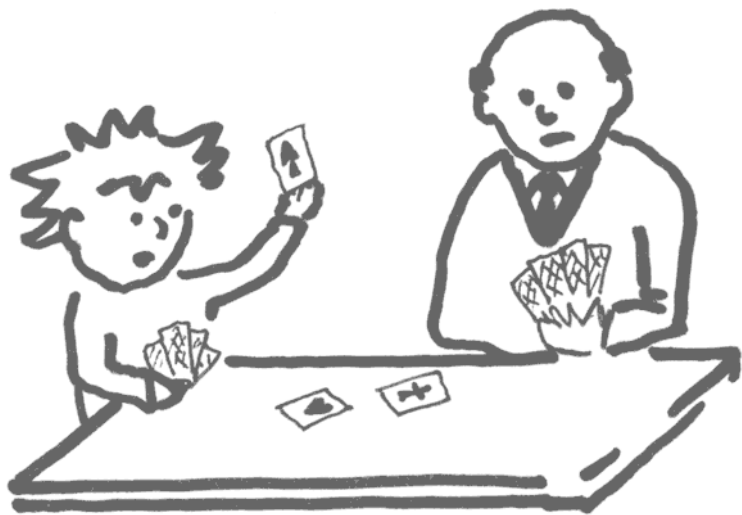
Как развивать у ребёнка любознательность и интеллектуальную активность

Для развития у малыша любознательности и вкуса к интеллектуальной деятельности необходимо поддерживать, стимулировать и обогащать новыми компонентами его ориентировочно-исследовательскую активность. А для этого вам надо делать три вещи:

- во-первых, *каждый день обязательно играть вместе с малышом;*
- во-вторых, *как можно больше разговаривать с ним;*
- в-третьих, *рассматривать вместе с ним картинки, читать ему детские книжки и рассказывать сказки.*

Играть вместе с ребёнком

Играть с маленьким ребёнком необходимо каждый день. Ибо в игре ребёнок учится очень многим способам человеческих действий и человеческих взаимоотношений, и по мере того как малыш растёт, он становится способен ко всё более сложным видам игры (см. ниже, с. 131–141, и главу 3). Но если предоставить малыша самому себе, он будет играть примитивно, на уровне врождённых программ, свойственных приматам.



Поэтому маленькому ребёнку надо не просто покупать игрушки, пусть даже самые развивающие, но обязательно *играть вместе с ним* – показывая, как можно играть, заражая малыша своей заинтересованностью и радостью достижения цели, комментируя свои и его действия, подбадривая его, если достичь цели не удаётся. Играя с ребёнком, постарайтесь *радоваться каждому, даже скромному его успеху* и активно выражать свою радость, чтобы малыш не просто видел, но и чувствовал её, чтобы он мог в полной мере насладиться вашим сопереживанием.

Для развития интеллектуальной активности ребёнка

принципиально важна именно деятельность *вместе* со взрослым.

Почему?

Во-первых, взрослый, заинтересованно включаясь в игру, *создаёт своеобразное эмоциональное силовое поле, притягивающее ребёнка и удерживающее его внимание*. Взрослый заражает малыша своим интересом и подбадривает его, когда что-то не получается. Испытав удовольствие игры вместе со взрослым, ребёнок через какое-то время будет играть в эту игру и сам.

Во-вторых, *совместная со взрослым игра позволяет ребёнку успешно действовать в «зоне ближайшего развития»*, т. е. осуществлять те – интересные и новые – действия, которые сам малыш выполнить пока не может. Тем более, что подражание является в этом возрасте основным способом освоения нового. Играя вместе со взрослым, ребёнок осваивает те способы действия, которые «заложены» в игрушке, но которые он не в состоянии «извлечь» из неё сам.

В полтора-два года малыш очень активно и легко подражает взрослым и благодаря подражанию может освоить самые разные способы действия. Простые объяснения в этом возрасте ещё мало помогают, важна именно речь взрослого, *включённая в ситуацию совместного действия*. Когда малыш освоит ту или иную игру или игрушку, он сможет играть уже и один. Играя с малышом, обязательно помогайте ему, если у него что-то не получается и он обращается к вам

за помощью, но в то же время давайте возможность действовать самостоятельно и поощряйте его собственную инициативу.

Наконец, в-третьих, взрослый *называет* те действия, которые осуществляют в игре и он сам, и ребёнок («Сейчас мы с тобой будем строить замок... Так, клади это сюда...») и *комментирует события*, которые в игре происходят («Да, рассыпалась у нас башня. Ну ничего, сейчас ещё выше построим...»). Такое речевое комментирование играет огромную роль и в освоении ребёнком речи, и в развитии умения планировать свои действия.

Дети, с которыми взрослые не играют, не только слабее интеллектуально – как правило, с ними труднее о чём-то договориться, они хуже слушаются родителей и чаще капризничают.

В какие именно игры стоит играть с малышом, зависит от его возраста³⁷, здесь же стоит отметить, что развитию любознательности и интеллектуальной активности способствуют не только конструктивные игры (такие как строительство из кубиков или конструктора, складывание мозаики и тому подобное), но и ролевые, а также чтение книжек, рассматривание картинок и рисование и лепка вместе с ребёнком.

³⁷ См. главы 3–7.

Как можно больше разговаривать с ребёнком

Столь же необходимы и повседневные *разговоры* с малышом. Ведь человеческая речь – это средство не только общения, но и мышления. Для развития интеллектуальной активности и любознательности ребёнка наиболее важны два типа разговоров: *ответы на вопросы*, которые задаёт ребёнок, и *комментирование его и ваших действий* в ходе игры или другой совместной деятельности.

Умение задавать вопросы – это очень важная составная часть познавательной способности человека. Мышление часто начинается именно с заданного себе вопроса. Но, чтобы научиться задавать вопросы самому себе, сначала надо задавать вопросы другим и получать на них ответы.

Почти все маленькие дети любят задавать вопросы взрослым. В зависимости от того, отвечают ли им взрослые или отмахиваются и игнорируют их вопросы, эта способность может либо развиваться, либо угасать. Получая ответ, малыш не только узнаёт нечто новое, но и испытывает радость понимания и удовлетворение, которые укрепляют его любознательность и побуждают задавать новые вопросы. Если же ребёнок постоянно остаётся без ответа на свои вопросы, желание их задавать пропадает.

Поэтому постарайтесь отвечать на все вопросы, которые

вам задаёт ваш сын или ваша дочь. Если на какой-то вопрос вы ответить не можете, то лучше честно признаться в этом, а не говорить «вырастешь – узнаешь». И ещё: никогда не смейтесь над вопросами малыша, даже если они и кажутся вам глупыми, ведь ваш смех может отбить у малыша желание задавать вопросы. Если ребёнок не задаёт вопросов – это тревожный признак, и вам стоит не только разобраться, почему он перестал их задавать, но и попытаться всячески побуждать его задавать вопросы.

Второй очень важный вид разговоров с маленьким ребёнком – это комментирование, т. е. *называние словами ваших и его действий*, а также ваших совместных с ним действий. Например: «сейчас мы пойдём гулять», «ух ты, что ты построил!», «я иду готовить еду, а ты пока поиграй» и так далее. Первоначально это делает мама. И если мамин речевой комментарий к повседневным ситуациям звучит постоянно, ребёнок не только быстрее начинает говорить, но и сам начинает сопровождать свои действия словами. И это имеет самое непосредственное отношение к развитию его мышления.

Ещё один важный момент – это *совместное* проговаривание действий в диалоге с малышом: «Что мы будем сейчас делать?» – спрашивает взрослый, а ребёнок ему отвечает, например: «Играть в домино», «Строить башню» и так далее.

Следующим шагом развития речевого мышления является так называемая «эгоцентрическая» речь, т. е. *речь вслух, адресованная не другому человеку, а самому*

себе.

Впервые такая речь была описана швейцарским психологом Жаном Пиаже в 20-х годах двадцатого века. Этим термином Пиаже назвал речь дошкольников, направленную не на общение с другими детьми, а обращённую к самому себе и являющуюся своеобразным комментарием своих действий по мере их осуществления³⁸. Затем в экспериментах Л. С. Выготского и его сотрудников было показано, что «эгоцентрическая» речь усиливается, когда действия ребёнка наталкиваются на те или иные препятствия.

«Ребёнок, натолкнувшись на затруднение, пытался осмыслить положение: “Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш; ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее”»³⁹.

«Мы могли наблюдать, как ребёнок в эгоцентрических высказываниях, сопровождающих его практическую деятельность, отражает и фиксирует конечный результат или главные поворотные моменты своей практической операции; как эта речь по мере развития деятельности ребёнка сдвигается всё более и более к середине, а затем к началу самой операции, приобретая функции планирования и на-

³⁸ См.: Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. М.; Л., 1932; Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 43 и след.

³⁹ Выготский Л.С. Т. 2. С. 48.

правления будущего действия»⁴⁰.

При этом эксперименты показали, что «чем более сложное действие требуется ситуацией и чем менее прямым становится путь решения, тем более важной становится роль речи в целом процессе. Иногда речь становится так важна, что без неё ребёнок решительно не способен завершить задачу»⁴¹.

Таким образом, оказалось, что комментирующая речь важна не только для овладения речью как таковой, но и для интеллектуального развития ребёнка: *чем больше он комментирует свои действия, тем более сложные задачи он может ставить и решать.*

Иначе говоря, получается, что у речи, адресованной самому себе, есть очень важная функция: функция ориентации ребёнка в возможностях действия, которая со временем перерастает в функцию планирования действия и осмысления ситуации. Поэтому её первоначально название – «эгоцентрическая» – является очень неточным, и корректнее называть её планирующей речью. Постепенно планирующая речь становится внутренней (т. е. звучит уже не вслух, а «про себя»), превращаясь в основу словесно-логического мышления.

Но комментирующая речь не только ведёт к развитию умения планировать свои действия. Она помогает ещё на-

⁴⁰ Там же. С. 50.

⁴¹ Там же. 1984. Т. 6. С. 22.

учиться понимать сюжет рассказов и сказок и рассказывать о своих действиях и переживаниях.

Иногда возникают ситуации, когда общее речевое развитие у ребёнка нормально, а комментирующая речь не сформирована.

Это приводит к тому, что ребёнок начинает испытывать затруднения, как только надо решить какую-нибудь задачу, когда надо подумать (т. е. проговорить возможные варианты действия и выбрать лучший). Такие дети могут быть вполне общительными, могут легко вступать в контакт с другими людьми, но с каждым годом они всё больше отстают от сверстников по общеинтеллектуальному развитию. Однажды мне пришлось работать с восьмилетней девочкой, которая очень хорошо умела общаться и разговаривать, но совершенно не умела думать. Оказалось, что в раннем детстве мама много разговаривала с девочкой, но практически не играла с ней и у девочки почти совсем не было опыта совместных действий с комментирующей речью.

Складывание комментирующей речи помогает расширить круг доступных ребёнку действий – благодаря возможности осознавать трудности. Ведь когда трудность осознана и названа, гораздо легче найти способ её обойти или преодолеть (мы видели это в упомянутых выше экспериментах Л. С. Выготского). Когда действие не получается, комментирующая речь поддерживает его и увеличивает настойчивость, малыш может сам себе подбадривать и благодаря этому

доводить действие до конца.

Когда ребёнок начинает сопровождать свои действия речью сам, важно, чтобы взрослые не только продолжали комментировать его и свои действия, но и вступали в диалог с ребёнком по поводу его действий. А также по поводу встречающихся трудностей и возможных путей их преодоления. В такого рода диалогах роль взрослого состоит в задавании вопросов («Что ты делаешь?», «Что у тебя получилось?», «Зачем здесь вот это?»), подсказывании ребёнку возможных ходов («А можно ещё вот так сделать»), а также в эмоциональной поддержке малыша, разделении его радости от того, что у него получилось, и одобрении его действий.

Читать книжки, рассматривать картинки и рассказывать сказки

Наконец, третий вид деятельности, интенсивно развивающий любознательность и познавательную активность детей, — это чтение детских книжек и рассматривание картинок вместе с ребёнком. При этом взрослый обязательно должен отвечать на вопросы малыша и, рассматривая картинки, может вместе с ним предполагать, что делают изображённые на картинке персонажи и что с ними происходит. Слушая книжки или сказки, ребёнок учится понимать достаточно длинные и сложные тексты и представлять себе события

и ситуации, о которых в них рассказывается. Примерный перечень книг, которые можно читать ребёнку (соответственно возрасту), приведён в Приложении.

* * *

Если у вашего ребёнка уже сложился синдром интеллектуальной пассивности, то вам надо делать всё то же самое: играть вместе с ребёнком и разговаривать с ним, читать ему книжки и рассматривать с ним картинки.

Но при этом вам придётся прикладывать гораздо больше усилий и изобретательности для развития его любознательности и интеллектуальной активности. И ещё: ни в коем случае нельзя упрекать ребёнка или смеяться над ним, не стоит также ставить ему в пример других детей, которые лучше справляются с теми или иными заданиями или проявляют большую любознательность.

Если у вашего сына или дочери достаточно явно выражены хотя бы некоторые признаки синдрома интеллектуальной пассивности, вы можете обратиться к психологу, который даст вам конкретные рекомендации, чем стоит заниматься именно с *вашим* ребёнком.

От любознательности к развитому интеллекту

Обратимся теперь к любознательным малышам. Что дальше? Каков должен быть следующий шаг в развитии интеллектуальных способностей?

Умный человек отличается от ограниченного не только интеллектуальной активностью и любознательностью, но и гораздо более развитыми *интеллектуальными умениями и операциями*. Эти умения можно разделить на несколько больших классов.

Во-первых, это операции *логического мышления*. Сюда входят сравнение предметов, выделение общих признаков, умение обобщать, соотносить явления с общими классами или типами, действовать по алгоритму и многое другое.

Во-вторых, это операции *образного мышления*. Если логическое мышление всегда предполагает *анализ* явления или предмета, т. е. выделение в нём разных частей, аспектов или элементов, то образное мышление связано с формированием *целостного* образа явления или предмета и с ассоциативным соотносением его с другими целостными образами и представлениями.

В-третьих, к интеллектуальным операциям относятся умения *представлять предметы, явления и ситуации во внутреннем плане и оперировать* мысленными представ-

лениями или моделями. Именно на развитой способности представления основывается конструктивное мышление.

Кроме того, отдельную группу интеллектуальных умений составляют способность *понимать* (тексты, проблемы, ситуации, других людей) и способность *формулировать* свои мысли.

Ещё одним важным качеством умного человека является способность *придумывать новое* (креативность), лежащая в основе творческого мышления.

Конечно, не все эти качества могут быть развиты в одинаковой мере. У одних людей преобладает логическое мышление, у других – образное, у третьих – способность понимания или воображение и креативность. К тому же мы перечислили не все классы интеллектуальных умений, а лишь те, которые начинают складываться в дошкольном возрасте. Позднее, в период обучения в школе, у ребёнка может формироваться умение осознавать и анализировать свои действия и свои взаимоотношения с другими людьми, а также основы системного мышления.

Как происходит освоение интеллектуальных умений?

В дошкольном возрасте новые интеллектуальные умения формируются у ребёнка прежде всего *в игре, в общении со взрослыми и благодаря слушанию книжек и сказок.*

Иначе говоря, все три формы деятельности, важные для

формирования любознательности, сохраняют своё значение и на следующем этапе. К ним добавляются игры с правилами, книжки с занимательными заданиями и первые энциклопедии. Первые занятия также будут эффективны лишь в том случае, если организовывать их в форме игры⁴².

Любознательность и интеллектуальная активность оказываются своеобразным двигателем развития ума ребёнка, ибо они побуждают его играть в более сложные игры, задавать более сложные вопросы взрослым и слушать более сложные книжки. Всё это и обеспечивает тренировку и дальнейшее развитие интеллектуальных способностей малыша.

Общение со взрослыми

Вопросы, заданные любознательными малышами пяти-шести лет, могут быть сложны настолько, что нам не всегда хватает знаний на полный и ёмкий ответ. Вот лишь несколько примеров: «Как возник мир?», «Как возникли растения?», «Почему птицы летают, а человек нет?», «Почему воздух и вода прозрачные?»...

Если на многие вопросы вашего ребёнка вы ответить не можете – покупайте различные познавательные энциклопедии и *вместе* с малышом ищите ответы в них. Энциклопедии хороши и тем, что наталкивают ребёнка на новые инте-

⁴² См. ниже, с. 141–151.

ресные факты и расширяют его кругозор.

Важно, далее, обсуждать с ребёнком события повседневной жизни, его собственное поведение и поведение других людей. Повседневное общение с ребёнком на самые разные темы и обсуждение жизненных ситуаций расширяют его представление о мире и учат анализировать житейские ситуации и решать самые различные проблемы. Если ребёнок задаёт вопрос на «недетскую» тему, постарайтесь ответить ему на доступном для него уровне, а не отделывайтесь стандартным «вырастешь – узнаешь».

«Познавательные» разговоры с малышом могут строиться не только вокруг *его* вопросов. Ведь и *вы* сами можете задавать ему вопросы – и вы привлечёте его внимание к какой-то интересной теме или проблеме, которую хотите с ним обсудить.

Потребность в чтении и умение слушать

Чтение книг – один из наиболее важных способов общения ребёнка к человеческой культуре и развития его ума. *Чтение незаменимо*: ни телевизор, ни видеофильмы, ни компьютерные игры, ни какие-либо занятия не могут заменить его, ибо, читая, человек учится «отстраиваться» от наглядной ситуации и представлять и проживать события во внутреннем плане. Иначе говоря, *чтение – наиболее мощное средство развития внутреннего плана сознания.*

Чтение складывается из двух больших «половин»: из «техники чтения», т. е. умения перекодировать написанные слова и фразы в звучащую речь, и из понимания и осмысления прочитанного. Обе эти половины одинаково важны, ведь «техническое» чтение без понимания смысла ровно ничего не даёт ребёнку (хотя и может вызывать восхищение у слушающих его взрослых), а если ребёнок технически не может прочитать текст, он не сможет и понять его.

Потребность в чтении не возникает у ребёнка сама – она зарождается, если родители с самого раннего возраста *ежедневно* рассказывают ему сказки и читают детские книжки, давая возможность пережить вместе с героями увлекательные события и научиться представлять всё то, о чём идёт речь.

Ведь слушание сказки или книжки – это очень активный процесс: слушая, мы представляем себе те события, о которых рассказывается. Эта способность представлять себе события во внутреннем плане не дана человеку от рождения, ей надо учиться. Не случайно малышам нравится читать одну и ту же книжку несколько раз: так можно лучше представить себе происходящее и в полной мере насладиться переживанием сказочных событий. Развить способность представления помогают также книжки с яркими (но не слишком сложными) картинками.

Прочитав ту или иную книжку, спросите малыша – кто из

её героев ему понравился? а кто нет? а почему? – выскажите и своё мнение. Можно вместе придумать другое окончание сказки или рассказа или даже сочинить новую «серию» приключений понравившихся героев.

Если не читать малышу с раннего детства, то, когда он подрастёт (лет в шесть или семь), ему уже может быть неинтересно, чтобы ему читали, он предпочтёт телевизор, компьютерные игры и видеомаягнитофон. Соответственно, у него не возникнет и внутренней потребности научиться читать, и вам придётся заставлять его.

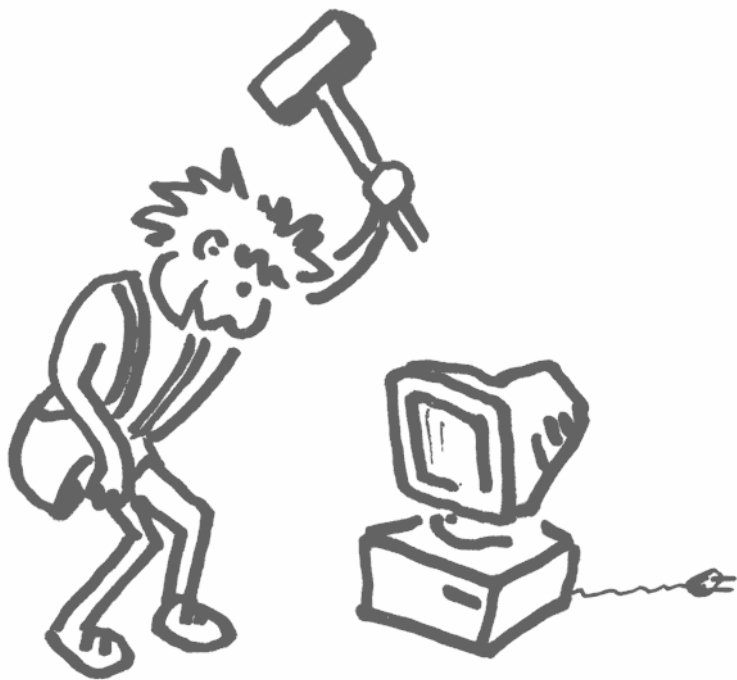
Обратимся теперь к *играм*, развивающим мышление, а затем – к первым целенаправленным *занятиям*.

Игры, развивающие мышление

Развитию мышления ребёнка способствуют прежде всего игры трёх групп: *конструктивные* (к ним относятся всевозможные кубики, конструкторы, мозаики, сборно-разборные игрушки, наборы для детского творчества), *игры с правилами* (например, лото, игры с передвижением фишек по полю, шашки, карты, шахматы и так далее) и *загадывание загадок*. Немалый вклад в развитие мышления вносят также и *ролевые игры*, но о их мы поговорим в главе 3.

Конструктивные и исследовательские игры

Конструктивные игры – это игры, в которых из имеющихся деталей или элементов надо что-то построить, сложить или собрать. Например, построить дом, сложить заданную фигуру, собрать машину или робота и так далее. Наиболее распространённые конструктивные игры – это кубики и строительные наборы, разнообразные конструкторы, трансформеры, сборно-разборные игрушки, мозаики и головоломки, где из отдельных деталей надо составить заданные фигуры. Существуют и конструктивные игрушки, рассчитанные специально на девочек: вязальные машинки, наборы для изготовления украшений и для вышивания и тому подобное.



Конструктивные игры совершенствуют координацию движений, развивают внимание и умение ориентироваться в пространственных соотношениях предметов, а также дают ребёнку опыт достижения своих целей. Они развивают наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, т. е. умение решать всевозможные задачи, представленные наглядно. Кроме этого, они учат малыша планировать свои

действия и предвидеть их результат, развивают его пространственное воображение и творческую активность.

Существует два основных типа конструктивных игр: игры с заданной целью (например, сложить квадрат из данных деталей, сложить картинку по образцу или собрать машину, изображённую на рисунке) и свободные конструктивные игры, в которых из предложенного набора элементов можно складывать то, что хочешь. Игры с заданной целью развивают прежде всего внимание и наглядно-образное мышление малыша. Свободные же конструктивные игры, помимо этого, стимулируют ещё и развитие творческих способностей и творческой активности ребёнка. Но для этого сначала он должен играть в них обязательно вместе со взрослым.

Если мама, папа или другие взрослые члены семьи достаточно много играют с малышом в конструктивные игры, его умение играть будет развиваться и обогащаться всё новыми компонентами. В период примерно с года и до 6–7 лет можно выделить как минимум четыре этапа развития умения играть в конструктивные игры. Эти этапы относятся лишь к той ситуации, когда взрослые достаточно много играют с малышом. Если же вы не будете играть с ребёнком, его умение играть в конструктивные игры развиваться не будет.

Этапы развития конструктивных игр в благоприятной ситуации

Первоначально, в год-два, лучше всего играть с малышом в *кубики и простые игры на складывание фигур*. Сначала дайте малышу рассмотреть и повертеть в руках имеющиеся детали, затем постройте башню или что-то другое вместе с малышом, а потом дайте ему поиграть самостоятельно. На этом этапе у ребёнка ещё обычно нет замысла, он пробует по-разному складывать детали и радуется любой новой форме, которая у него получается. При этом он может заинтересованно наблюдать, что строит взрослый, а потом пытаться повторить это самостоятельно. Если взрослые совсем не играют с ребёнком и не покупают ему конструктивных игрушек, он может так и остаться на этом уровне.

Если же с ребёнком играть, то вскоре наступит этап *самостоятельного складывания простейших конструкций*, таких как башня из двух-трёх кубиков или квадрат из двух-трёх деталей. В зависимости от игрового опыта малыша, этот период может начаться в полтора, в два или только в три года. Играя вместе со взрослым, ребёнок уже стремится складывать достаточно сложные конструкции; более того, у него появляется свой замысел («хочу построить дом»), который может превосходить возможности ребёнка, и тогда он обращается за помощью ко взрослому. На этом этапе ребёнок уже

гораздо более настойчиво пытается воспроизвести те конструкции, которые строит мама или папа.

Следующий этап обычно бывает связан со строительством больших, но достаточно простых конструкций (*очень* высокой башни, *очень* длинной дороги). Ребёнок становится всё более настойчивым и последовательно стремится сделать именно то, что задумал. В благоприятной для развития малыша ситуации этот этап может начаться уже в 3–4 года, в менее удачных условиях – в 5–6 лет.

Затем наступает период *собственных* конструктивных игр, когда ребёнок в первую очередь стремится придумывать и собирать *свои собственные конструкции* – не только из конструктора, но и из любых подручных материалов. Нередко на этой стадии дети стараются воспроизвести в игре то, что они где-то увидели и что им понравилось, – например, ракету, игрушечный компьютер или машину на воздушной подушке... На этом этапе многие дети начинают ещё и рисовать различные воображаемые конструкции (машин, домов, космических кораблей и так далее). Одновременно ребёнок становится более настойчивым в собирании сложных конструкций. Иногда этот этап начинается уже в четыре года, чаще – в пять-шесть лет или даже уже в период обучения в школе. Однако очень многие дети до него вообще не доходят. Ребёнку, достигшему этапа собственных конструктивных игр, впоследствии будет легче найти себе увлечение или профессию по душе, у него больше шансов стать твор-

ческим человеком, чем у того, кто остановился на любом из предыдущих этапов.

Собственные конструктивные игры могут развиваться и достигать большой сложности. В школьном возрасте они могут постепенно перерасти в техническое моделирование, изготовление самодельных игрушек и украшений или в какие-то другие занятия, требующие изобретательности. А могут дать начало интересу к технике и любви к чтению научной фантастики.

С конструктивными тесно связаны и *исследовательские* игры – т. е. игры, в которых ребёнок на практике стремится ответить на вопросы типа: «что будет, если...?» или «из чего это сделано?». Например, что будет, если запустить игрушечный самолёт с балкона, полить цветы мамиными духами, положить шоколадку в чай? Или: что внутри у игрушечной машинки, из чего сделан старый фотоаппарат, можно ли разобрать, а потом собрать часы?

Исследовательская активность столь же важна для развития интеллекта ребёнка, как и конструктивная, но если предоставить малыша самому себе, она может выродиться в простое разрушение игрушек – ведь разбирать предметы обычно намного легче, чем собирать их. Чтобы этого не произошло, лучше всего не запрещать малышу разбирать игрушки (такой запрет сохранит игрушки, но может затормозить развитие исследовательской активности ребёнка), а обсуждать с ним возможные последствия его действий: есть иг-

рушки, которые можно разобрать, а потом собрать безо всякого для них ущерба, и в этом случае можно помочь малышу разобрать игрушку, не сломав её; а есть игрушки, которые могут сломаться, и здесь малышу надо красочно расписать последствия его действий (как будет плохо, когда такая хорошая игрушка сломается и в неё уже нельзя будет поиграть). А ещё почти в каждом доме найдутся уже никуда не годные «взрослые» вещи, которые вполне можно отдать ребёнку «на разборку» (разумеется, приняв соответствующие возрасту ребёнка меры безопасности).

Игры с правилами

Игры с правилами – это игры, направленные на достижение какой-либо чётко определённой *цели*. Например, заполнить свою большую карту лото, первым довести свою фишку до финиша, набрать больше всех очков, первым выйти из игры, поставить мат противнику и так далее. При этом действовать надо по чётко заданным *правилам* (ходить по очереди, двигать фишку на столько шагов, сколько очков выпало на кубике и так далее). Чаще всего «игры с правилами» представляют собой соревнование двух или нескольких игроков, в котором цель каждого – обогнать или победить партнёров. Лото, карты, шахматы, домино, игры с передвижением фишек по полю – всё это игры с правилами.

Игры с правилами очень важны для развития ребёнка сра-

зу в двух отношениях: во-первых, для *формирования у него произвольности и умения управлять своими действиями*, а во-вторых — для *становления его мышления*.

С точки зрения развития мышления все эти игры обладают одной очень важной особенностью: игровая ситуация является условной моделью некоторой реальной ситуации (например, кругосветного или какого-то другого путешествия в играх с передвижением фишек или противостояния двух армий в шашках и шахматах). Поэтому игры с правилами оказываются первым шагом *от наглядного мышления к абстрактному*, к оперированию знаками и моделями предметов и ситуаций.

Играя в них, ребёнок учится действовать с моделями реальных ситуаций, учится планировать и продумывать свои действия, пользоваться алгоритмами, соотносить свои действия с действиями партнёров и ориентироваться в быстро изменяющейся игровой ситуации. У него развивается интеллектуальное внимание, т. е. умение сосредотачиваться на деятельности, требующей интеллектуальных усилий.

О значении игр с правилами для развития произвольности и целевой регуляции действия мы поговорим в главе 7 (с. 470–472).

Соблюдение правил игры требует от ребёнка определённых усилий, и он захочет прилагать их лишь в том случае, если игра будет доставлять ему удовольствие. А для этого

надо, во-первых, не просто играть с ребёнком, но делать это с увлечением, чтобы он заражался вашим азартом и радостью игры. Если же взрослые играют с ребёнком, явно скучая, он заразится их настроением и может не захотеть больше играть в эту игру. Во-вторых, надо давать ребёнку возможность выигрывать, при необходимости незаметно подыгрывая ему. Ощувив радость успеха, он захочет играть в эту игру снова и снова.

От простых игр к сложным

Наиболее простые игры с правилами – это разные виды лото и игры с передвижением фишек по полю («Кругосветное путешествие», «Как проехать по Москве» и тому подобное). Они могут быть разной сложности, отличаясь друг от друга длиной маршрута, наличием разного рода «ловушек» (остановок, возвратов, пропусков хода) и «счастливых полей». Далее могут идти домино, шашки, нарды, различные игры с картами (многочисленные виды «дурака», пасьянсы и так далее), а также экономические игры типа «Монополии». К наиболее сложным играм с правилами можно отнести шахматы, стоклеточные шашки и некоторые карточные игры (например преферанс). Давайте коротко рассмотрим основные этапы на пути от наиболее элементарных игр с правилами к сложным.

1. Игры с одним-двумя правилами и случайным исходом.

Для начала с трёх-четырёхлетним малышом можно играть в простейшие (обязательно красочные и с понятным сюжетом) игры с передвижением фишек по полю, в которых надо соблюдать всего два правила: ходить по очереди и передвигать фишку на то число пунктов, которое выпало на кубике. На этом же этапе многие малыши готовы с увлечением играть в простое и яркое лото.

Самое первое, чему должен научиться малыш, начиная играть в игры с правилами, – это соблюдать правила «ходить по очереди» и «передвигать фишку на выпавшее на кубике число очков». Очень часто маленькому ребёнку доставляет удовольствие само осуществление хода по определённым правилам, и каждый свой отдельный ход он переживает как самостоятельное важное событие.

В три-четыре года малышу обычно бывает очень трудно доигрывать игру до конца, если он проигрывает, поэтому взрослые нередко оказываются перед выбором: или пытаться продолжать игру, несмотря на плач и расстройство ребёнка, или прекращать игру, как только он начнёт расстраиваться, или потихоньку подыгрывать ему. Первые два варианта чаще всего приводят к потере ребёнком интереса к данной игре, поэтому очень «принципиальные» родители нередко отбивают у своего сына или дочери желание играть в игры с правилами. С другой стороны, если вы будете *всегда* подыгрывать малышу, он не научится принимать своё поражение и в семь, и в десять лет и не сможет играть в игры с правилами

с другими детьми. Поэтому лучше, если вы будете подыгрывать маленькому ребёнку, но не каждую игру, а так, чтобы в целом он выигрывал у вас немного чаще, чем проигрывал вам.

Наиболее простые игры с правилами – это игры *без выбора*: ход каждого игрока зависит от того, что ему «выпало» (какая карточка лото или какое число очков на кубике), но не от его усилий или умений. Единственное интеллектуальное умение, которое они развивают, – это умение действовать по простым алгоритмам, включающим в себя лишь два-три элементарных этапа (например: бросить кубик – посмотреть, сколько очков выпало, – передвинуть свою фишку на это же количество клеток или полей). Поэтому если ребёнок играет *только* в такие игры в пять-шесть лет или даже в более старшем возрасте, он, скорее всего, будет отставать по интеллектуальному развитию от многих своих сверстников. Существуют и взрослые варианты игр с правилами этого типа – игра в кости и всевозможные варианты рулетки. Более сложными являются игры, в которых каждый из партнёров должен не только соблюдать правила игры, но и выбирать ход из нескольких возможных.

2. *Простые игры, в которых надо выбирать ход*. Второй этап освоения игр с правилами отличается от первого тем, что у игроков появляется возможность – и необходимость – выбора хода. Успех игры на этом уровне уже зависит от собственных действий играющих, от их удачных и неудач-

ных ходов. Характерные игры этого уровня – домино и игра в «подкидного дурака». А также игры с движением фишек по полю с развилками и выбором пути. Правила игры здесь достаточно просты и немногочисленны (например, при игре «в подкидного дурака» каждый ход определяется вполне чётко: отвечать в масть, бить старшей картой, подкидывать карты того же достоинства, что и уже играющие), просчитывать ходы вперёд не надо или это можно делать очень приблизительно (например, сберегать козыри и крупные карты).

На этом этапе ребёнок учится выбирать наиболее эффективный ход из нескольких возможных (бить наименьшей из походящих карт, вовремя подкинуть нужную карту, сберечь козырь и так далее) и продолжает учиться проигрывать и доигрывать игру до конца, даже в случае проигрыша. Ребёнку может быть трудно проигрывать, поэтому сначала можно подсказывать ему наиболее удачные ходы и давать возможность переиграть.

Если вы будете много играть со своим сыном или дочерью в разные игры с правилами, он или она может достичь этого уровня года в четыре, в неблагоприятной же ситуации – когда взрослые не играют с ребёнком и вообще мало им занимаются – освоение этого уровня отсрочивается до восьми-десяти лет или даже до подросткового возраста. Разумеется, при переходе к этому этапу можно и нужно продолжать играть и в игры с передвижением фишек по полю, в лото – если ребёнок получает от них удовольствие.

3. *Игры со стратегиями и просчитыванием ходов.* Следующий, третий, уровень сложности представлен играми, требующими просчитывать ситуацию вперёд хотя бы на один-два хода, т. е. играми со стратегиями. Сюда относятся, например, шашки, «уголки», нарды, «морской бой», а также «экономические» игры типа «Монополии». Ситуация каждого хода представляет собой развилку деятельности, где есть много вариантов, и каждый ход должен не только строиться с учётом текущей ситуации и её целей, но и готовить почву для будущих ходов.

С увлечением играть в игры этого уровня ребёнок может начать уже в четыре-шесть лет⁴³. В этом же возрасте у многих (но не у всех) детей уже появляется желание играть самостоятельно, без подсказок, и желание выигрывать с соблюдением всех правил. Если взрослые мало играют с ребёнком, он может освоить игры этого уровня намного позднее, например, в десять-двенадцать лет. Если же родители вообще уделяют ребёнку мало внимания, он может так до этого уровня и не дойти, оставшись на уровне игры в кости или подкидного дурака.

4. *Игры со сложными стратегиями.* Есть игры, в которых от участников требуется держать в поле зрения несколько направлений одновременно и просчитывать ходы на несколь-

⁴³ Впрочем, в «Монополию» и другие азартные игры дошкольникам, даже самым интеллектуально развитым, лучше не играть, поскольку эти игры связаны с сильным эмоциональным возбуждением, а детям очень трудно его контролировать и игра легко может закончиться слезами.

ко шагов вперёд и за себя, и за соперника. Прежде всего это шахматы и стоклеточные шашки, а также бридж и преферанс. Шахматы хороши тем, что в них возможны разные уровни игры – начиная с простого передвижения фигур по правилам и реагирования на уже нависшие угрозы. Но, по сути, это уже взрослая игра, и играть в неё с ребёнком стоит лишь в том случае, если ему это действительно *интересно*.

Не освоив более простые уровни игры, не стоит переходить к следующим. Показателями того, что какой-то уровень не освоен, могут служить отказ ребёнка действовать по правилам и желание играть «по-своему», истерики при проигрыше и аффективные реакции типа разбрасывания фишек или плача.

Загадывание загадок

Загадывание и разгадывание загадок – очень мощный способ развития и речи, и мышления, и воображения.

Начинать играть в загадки удобно со специальных малышовых книжек, где саму загадку можно прочесть, а ответ – найти на картинке. Затем можно загадывать малышу загадки устно (и обязательно давать ему возможность загадывать загадки вам), а потом переходить к придумыванию вместе с ним его собственных загадок.

Придумывать загадки довольно просто: задумав какой-то предмет или явление, вы называете три-четыре его признака и просите малыша отгадать, что это такое. Например: «это что-то белое, оно наливается в чашку, и его любят котята» (молоко), или «она зелёная, быстрая и длинная» (так можно зашифровать электричку, но если малыш ответит «ящерица», ответ тоже надо признать верным). Основные принципы игры в загадки сводятся к тому, что загаданный предмет и его свойства должны быть знакомы малышу, а если он затрудняется и не может отгадать загадку сразу, вы добавляете неограниченное число дополнительных признаков. И конечно, загадки должны загадывать не только вы ребёнку, но и он вам.

Головоломки и книжки с занимательными заданиями

Всевозможные занимательные задания – «найди отличия между двумя картинками», «вставь недостающую фигуру», «найди путь в лабиринте» и так далее – сочетают в себе отдельные черты игр с правилами (их надо решать по определённым правилам) и загадок (обычно в них требуется догадаться о чём-то). И они столь же полезны для развития мышления малыша.

Книжки с занимательными заданиями можно покупать ребёнку начиная примерно лет с трёх. Несколько первых за-

даний вы можете выполнить вместе с ним, и если вы увидите, что они слишком сложны, — отложите книжку до тех пор, пока малыш подрастёт. Если же задания малышу по силам — он легко войдёт во вкус и будет с удовольствием заниматься ими самостоятельно, прося вашей помощи лишь в случае особо сложных заданий.

Первые занятия

Главное различие игр и занятий состоит в том, что игра осуществляется ради самого *процесса*, который доставляет ребёнку (и взрослому) *удовольствие*, занятия же всегда направлены на достижение той или иной важной *цели*. Она может состоять, например, в том, чтобы научить ребёнка читать или рисовать, научиться решать математические задачи или танцевать, научиться водить машину или управлять предприятием.

Однако для маленького ребёнка — лет до семи, а отчасти и позже — цель не обладает ещё такой побудительной силой, как для подростка или тем более взрослого. Умению ставить и достигать цели ему ещё только предстоит научиться. И самые первые шаги к умению действовать целенаправленно ребёнок делает в *игре* — в ролевых играх и играх с правилами.

Поэтому и *первые занятия должны проходить в форме игры*: для ребёнка они должны быть увлекательной игрой, доставляющей ему радость и

удовольствие. Иначе мы рискуем перегрузить его эмоционально и вместо полезных умений привить стойкое отвращение к учёбе.

Для дошкольников сейчас организовано очень много различных кружков, студий и групп. Здесь и подготовка к школе, и английский язык, и рисование, и хореография, и борьба и многое другое. Выбирая занятия для своего ребёнка, обращайтесь внимание прежде всего на то, умеет ли педагог вести занятия так, чтобы дети занимались с удовольствием и радостью и чтобы они сами хотели на эти занятия ходить.

Если же вы занимаетесь со своим сыном или дочерью сами, то постарайтесь создать ему или ей условия, при которых сам процесс освоения новых умений и навыков доставляет удовольствие. Таких условий по меньшей мере пять.

Условие первое: радость успеха.

Успех⁴⁴ окрыляет и рождает желание и дальше заниматься этой деятельностью и достигать всё новых успехов. Неуспех удручает и гасит желание продолжать эту деятельность. Конечно, с возрастом люди учатся преодолевать неудачи, но дошкольникам делать это ещё очень тяжело, и чаще всего им это не удаётся. Ребёнку очень важно ощущать успех с самого начала – с самого первого занятия. Причём лет с пяти-шести ему уже мало одной только похвалы взрослого – ему важно

⁴⁴ Если только он был достигнут не за счёт напряжения всех сил и не привёл к переутомлению.

самому видеть, что у него получается. Поэтому задания, особенно вначале, не должны быть сложными, а если у ребёнка что-то не получается, вам стоит не только помочь ему, но и упростить задания.

Условие второе: интерес.

Интерес вызывает, во-первых, всё *новое* и *необычное*, поэтому старайтесь разнообразить задания и учебный материал.

Во-вторых, детям интересны *истории*, которые происходят с похожими на них самих героями или с любимыми ими персонажами сказок или мультфильмов. Истории могут происходить с буквами и цифрами, с любимыми куклами и машинками, они могут быть правдоподобными и невероятными. Истории можете придумывать вы сами или вместе с ребёнком, и их можно не только рассказывать, но и разыгрывать.

В-третьих, интересно то, что *непонятно* и *загадочно*, что содержит какую-то *тайну* или *секрет*. Поэтому покупайте малышу книжки, в которых то или иное важное умение осваивается с помощью всевозможных занимательных заданий и головоломок – там, где надо пройти по лабиринту, найти отличие между картинками, вставить пропущенную фигуру и так далее. Сначала ребёнок может решать эти задания с вашей помощью, а потом – и самостоятельно.

Условие третье: возможность действовать самому и проявлять инициативу, а не только выполнять задания.

Ребёнку, как и взрослому, хочется *ощущать себя источником действия* и делать что-то своё, а не просто выполнять то, что говорит ему взрослый. Поэтому старайтесь строить занятия так, чтобы у ребёнка всегда была свобода выбора. В одних случаях он может выбирать, *чем* заниматься («что мы сейчас будем делать – играть с буквами или рисовать?»), в других – *когда* заниматься («давай решим, когда мы будем читать “Азбуку”?»), в третьих – *какие игрушки* будут участвовать в занятии и так далее.

Если вы видите, что каким-то видом деятельности ваш сын или дочь упорно не хочет заниматься (если он или она всегда выбирает что-то другое или постоянно откладывает это занятие на потом), спросите у ребёнка, что именно ему не нравится или от чего он больше всего устаёт, и попробуйте строить это занятие по-другому, чтобы оно стало или более интересным, или более простым.

Ребёнку, как и взрослому, приятно сделать что-то своё, то, что он сам придумывает. Поэтому чем больше творческих заданий вы будете включать в занятия, тем интереснее будет малышу заниматься.

Условие четвёртое: не переутомлять.

Переутомление легко может свести на нет радость успеха, отбить интерес к любым занятиям и привести к нежеланию

заниматься даже самыми творческими видами деятельности. Причём мы, взрослые, далеко не всегда можем предугадать, с каким заданием малыш справится легко, а где он столкнётся с трудностями. Нелегко нам бывает и правильно рассчитать оптимальное время занятий и их количество. Поэтому лучший критерий – это самочувствие малыша, его настрой и желание или нежелание заниматься.

В любом случае, занятия не должны быть длительными. Для трёхлетних детей одно занятие⁴⁵ должно длиться не более 15–20 минут, для четырёхлеток – не более 20–25 минут. Превышать это время стоит только в том случае, если вы превратили занятие в увлёкшую малыша игру и он сам не хочет её прекращать. С пятилетними детьми уже можно заниматься по 25–30 минут, с шестилетними – по 30–35 минут. Разумеется, это лишь средние цифры, и время занятий с каждым отдельным ребёнком лучше определять индивидуально. Кроме того, эти цифры относятся только к занятиям, на которых малышу *интересно*, в противном случае он очень быстро устанет и начнёт отвлекаться.

Условие пятое: радость общения и чувство, что с тобой считаются, тебя любят и принимают.

Ребёнку, как, впрочем, и взрослому, надо ощущать, что

⁴⁵ Занятие можно определить как деятельность под руководством взрослого, когда ребёнок должен делать не то, что ему хочется, а выполнять определённые задания взрослого.

его чувства, мысли и действия важны не только для него самого, но и для другого человека, ему хочется получить отклик на свои слова и переживания, действия и задумки. Поэтому старайтесь всегда внимательно выслушивать своего сына или свою дочь, когда он или она что-то вам рассказывает или показывает. Ваше внимание и интерес доставят ребёнку огромную радость, и ему захочется учиться всё новым и новым умениям, чтобы потом показать и рассказать вам, что у него получилось.

Развитие речи

Лет до трёх ребёнок учится новым умениям прежде всего благодаря тому, что он *подражает* маме, папе и другим взрослым. Но постепенно подражание отходит всё дальше на задний план и всё большую роль в освоении нового начинает играть *речь*.

Овладевая речью, ребёнок, во-первых, приобретает способность *понимать объяснения* взрослого (мамы, бабушки, учителя и так далее). Во-вторых, научившись говорить, ребёнок может теперь *спросить* у взрослого то, что ему *непонятно*, и уточнить, как надо выполнять то или иное действие. В-третьих, речь является основой *словесно-логического мышления*, позволяющего находить решения очень многих задач, абсолютно недоступных ещё не умеющему говорить малышу. Наконец, в-четвёртых, чем богаче речь ребён-

ка, тем лучше он может «раскладывать по полочкам» все свои новые впечатления, а следовательно, тем шире будет его *кругозор*.

Поэтому хорошо развитая речь – едва ли не самая главная способность, позволяющая ребёнку успешно осваивать новые знания и умения.

Речь развивается прежде всего в повседневном общении ребёнка со взрослыми, однако в дошкольном возрасте это «естественное» развитие речи стоит дополнить ещё и специальными занятиями. Их можно построить либо в виде игры в школу (где роль учителя можете поочерёдно играть то вы, то ребёнок), либо просто находить для них немного времени в течение дня.

Первый вид занятий – это *обсуждение* с ребёнком книжек, которые вы ему читаете, сказок, которые вы ему рассказываете, и тех мультфильмов, которые он смотрит.

Спросите малыша, кто из героев ему понравился, а кто не понравился. Скажите, кто понравился и не понравился вам и почему. Обсудите, кто из героев добрый, а кто злой, кто сильный, а кто слабый, кто помогает другим, а кто думает только о себе и так далее. Попробуйте представить, как поступили бы на месте героя вы сами, и спросите ребёнка, как поступил бы на месте героя он. Если обсуждать книжки или мультфильмы ребёнку понравится, вы можете вместе с ним придумывать продолжение приключений любимых ге-

роев или предполагать, «что было бы, если бы ...».

Другой очень важный вид занятий – это *рассказывание*.

Можно составлять рассказ по картинке, причём сначала ребёнок должен делать это вместе со взрослым, а уже затем самостоятельно. При каждом удобном случае просите также своего сына или свою дочь рассказывать вам или другим членам семьи о повседневных событиях – «где вы гуляли с бабушкой?», «что вы там делали?», «что тебе понравилось?», «что вы видели?» и так далее. Не забывайте и вы рассказывать малышу о том, где вы были и что видели, ему это тоже очень интересно.

Ещё одно эффективное средство развития речи – это *чтение* ребёнку *стихов*, их запоминание и рассказывание.

Начинать можно с чисто детских стихов, например, со стихов Корнея Чуковского и Агнии Барто, Сергея Михалкова и Юнны Мориц. Лучше всего начните с тех детских стихов, которые нравятся вам самим и которые вы будете читать малышу с удовольствием. Постепенно можно переходить и к классике, выбирая стихи и стихотворные сказки, доступные пониманию ребёнка. Если вы видите, что он явно скучает, вернитесь к чисто детским стихам, если же ему нравится, постепенно попробуйте расширить круг поэтов.

Мощный вклад в развитие речи вносят также *ролевые иг-*

ры и показ кукольных спектаклей. О них мы поговорим в главе 3.

Ещё одно очень интересное занятие, активно расширяющее речевые возможности ребёнка, – это *придумывание вместе с ним сказок и небылиц*. То, как это делать, мы обсудим чуть ниже, когда будем говорить о развитии воображения.

Развитие воображения и творческой активности

Умение придумывать, т. е. развитое *воображение*, является очень важной составной частью способности «быть умным». Воображение – это фундамент любого *творчества*: научного, художественного, технического, да и просто творческого отношения к жизни. Ребёнок с развитым воображением никогда не будет маяться от скуки, и ему будет легче найти решение любой сложной проблемы. И наоборот: дети, не умеющие ничего придумать, часто начинают что-то ломать и разрушать и добиваться признания асоциальными способами.

Придумывать можно всё: сказки и небылицы, волшебных существ и машины на воздушной подушке, сказочные страны и небывалые торты и многое, многое другое.

Воображение в значительной степени развивается в *играх* – при строительстве домов, замков, машин и космических кораблей, при придумывании сюжета ролевой игры и отга-

дывании загадок.

Богатую пищу воображению ребёнка даёт также *чтение* *ему книг* и *рассказывание сказок*.

Помогает развить воображение и *рисование*, особенно если кто-то из взрослых членов семьи рисует *вместе с ребёнком*.

Пожалуй, одно из самых мощных средств развития воображения – *сочинение сказок вместе с ребёнком*.

Сначала предложите малышу придумать, про кого будет сказка. Если ему трудно это сделать – назовите ему нескольких возможных героев, чтобы он сам мог кого-то из них выбрать. Это могут быть хорошо знакомые малышу персонажи (Винни-Пух, Чебурашка), или же какой-то похожий на него самый мальчик или девочка, или любимая игрушка и так далее. Выбрав героя, вы можете вместе с ребёнком решить, куда он отправился, кого встретил, что они стали делать и что из этого получилось? Или: Кто к кому пришёл? Что они сказали друг другу? Что они стали делать потом?

Участие ребёнка в сочинении сказки может быть разным. Одни дети сначала ограничиваются выбором героя и просят, чтобы сказку рассказывали вы. А через некоторое время начинают потихоньку предлагать свой вариант развития событий. Другие сразу начинают увлечённо придумывать приключения героев. Главное правило: ребёнку должно быть *интересно*. Тогда рано или поздно он начнёт вклиниваться в ваш рассказ и

придумывать сказки вместе с вами.

Большое удовольствие доставляет детям и придумывание небылиц, т. е. цепочек заведомо неправдоподобных событий. Героем небылиц часто оказывается сам ребёнок, которому может очень нравиться рассказывать, например, о том, как он обогнал все машины и поезда, залез по радуге на небо, замёрз при сорокаградусной жаре и так далее.

Слушая самый неправдоподобный или даже «дикий» с вашей точки зрения вымысел малыша, никогда не критикуйте его.

Если вам не нравится направление, в котором устремляется его фантазия, предложите своё продолжение сюжета, а затем обсудите «плюсы» и «минусы» каждого варианта. Если в фантазиях малыша встречается много агрессии, жестокости и других настораживающих моментов, задумайтесь о том, что смотрит ребёнок по телевизору, в какие игры он играет на компьютере и с чем он сталкивается в своей повседневной жизни – во дворе, в детском саду или даже просто дома.

Мир чисел

Обучение счёту можно начинать с самого раннего детства. Сначала можно считать вместе с малышом его или ваши пальчики, а затем перейти к счёту кубиков, камешков на

пляже, деталей конструктора, яблок, конфет и любых других предметов. В два-три года уже вполне можно купить ярко раскрашенные счёты и начинать считать костяшки или бусинки на счётах. Когда малыш научится уверенно считать до десяти, попробуйте посчитать с ним в обратном порядке, от десяти до одного.

Счёты легко позволяют перейти от счёта к сложению. Когда малыш научится легко пересчитывать костяшки в пределах одного десятка, можно отложить одну или две костяшки, а затем прибавить к ним ещё одну и спросить малыша: «сколько всего бусинок у нас получилось?». Сначала прибавляйте лишь по одной костяшке, когда же ребёнок будет выполнять это задание без труда, можете прибавлять по две костяшки, затем по три и так далее.

В три-четыре года, если вы уже научили ребёнка считать, вполне можно покупать счётные палочки или счётные наборы для первоклассников и постепенно усложнять задания: сначала просто пересчитывать фигурки разных цветов, потом складывать и вычитать их в пределах первого десятка. Освоив сложение и вычитание в пределах первого десятка, переходите ко второму.

Очень важный момент состоит в переходе от счёта предметов (палочек, фигурок, яблок, слив и так далее), которые находятся перед ребёнком, к операциям с числами как таковыми («сколько будет два плюс три?»). Считать предметы, которые видишь, всегда легче, чем считать предметы, кото-

рые только представляешь, или, тем более, чем оперировать «просто» числами. Если ребёнок легко справляется со сложением и вычитанием предметов и затрудняется в сложении и вычитании «чистых» чисел, попробуйте предложить ему выполнить одно и то же задание с разными «наименованиями» (Сколько будет, если к трём яблокам прибавить четыре яблока? К трём собакам прибавить четыре собаки? К трём домикам прибавить четыре домика? И так далее). А затем обратите его внимание на то, что результат действия получается один и тот же, независимо от того, что именно мы складываем.

Если заниматься счётом малышу нравится, в пять-шесть лет вы вполне можете объяснить ему и умножение. Это легко сделать, разбирая с ребёнком задачи типа: «Допустим, каждый день ты съедаешь по две конфеты. Сколько конфет ты съешь за три дня?» Для объяснения можно взять и реальные конфеты, но лучше заменить их палочками или камешками.

Деление также большинство детей вполне в состоянии понять задолго до того, как они начинают «проходить» его в школе. Для этого тоже можно использовать бытовые или сказочные задачи. Например: «Заяц и медведь нашли четыре яблока. Как им разделить эти яблоки поровну?», «К тебе в гости пришли двое ребят, и мама купила вам на троих шесть пирожных. Сколько пирожных достанется каждому из вас?»



За последние годы появилось огромное множество дошкольных «лицеев», «гимназий», «центров» и «студий», постоянно растёт число платных детских садов и платных групп в обычных садиках. Все вместе они предлагают нам очень широкий спектр занятий – от традиционной подготовки к школе, рисования, музыки и иностранных языков до восточных единоборств и верховой езды. Столкнувшись с таким изобилием, многие родители стараются записать своего ребёнка на возможно большее количество занятий. За этим обычно стоит естественное желание добиться того, чтобы наш ребёнок как можно раньше стал «конкурентоспособным» в сегодняшней довольно жёсткой жизни.

Однако надежда на то, что посещение многочисленных кружков и студий приведёт к успеху, сбывается далеко не всегда. Ведь даже на занятиях, проходящих в игровой форме, ребёнку нужно, как правило, *делать то, что говорит преподаватель*. Иначе говоря, любые занятия требуют от ребёнка определённой *произвольности*.

Но дошкольник ещё не готов действовать произвольно, и если ему всё же приходится, его нервная система перенапрягается – а в результате мы получаем эмоциональную и двигательную расторможенность и необходимость «разрядки». Нередко нервная система ребёнка защищается от перегрузки

тем, что перестаёт реагировать на слова взрослого – и ребёнок *становится* рассеянным и невнимательным. Кроме того, у многих детей возникает нелюбовь к занятиям и нежелание учиться, с которым они потом и приходят в школу.

Вот шестилетний Игорёк. Он второй год ходит по два раза в неделю на «подготовку к школе», два раза на английский, ещё он ходит на танцы и на что-то ещё – в общем, ни дня без занятий. Выдержать столько занятий ребёнку непросто, и он приспособился к ним таким образом: всё, что говорят ему взрослые, Игорёк просто пропускает мимо ушей. У него выработались постоянная рассеянность и эмоционально-двигательная расторможенность, и он не может сосредоточиться даже на простейшей ролевой игре. Зато он готов с увлечением играть в «возню» или в «эффектные» игрушки и постоянно «цеплять» и задира́ть всех детей, *разрушая* любую игру.

Ранние занятия могут провоцировать нежелание учиться и в том случае, когда у ребёнка не получается сделать то, что удаётся другим. Например, написать буквы, спеть песенку или сложить два числа. Маленькому ребёнку очень трудно преодолеть ощущение неуспеха, оно выбивает его из колеи, и ему хочется подальше убежать от всего, с чем связывается в его сознании это неприятное ощущение.

Поэтому с занятиями лучше не торопиться – вовсе не обязательно учиться писать буквы в три с половиной года, это вполне можно сделать и в пять, и в шесть лет.

Чтобы понять, не перегружаете ли вы своего ребёнка занятиями, будьте внимательными к его настроению и его желанию или нежеланию идти на занятия. Если он с нетерпением ждёт каждого занятия и идёт на них с радостью, значит, всё в порядке. Если же для того, чтобы он пошёл на занятия, вам приходится убеждать его, стыдить или как-то ещё на него воздействовать, значит, либо занятий слишком много, либо педагог не сумел найти «индивидуальный ключик» к вашему сыну или дочери, и вам стоит разобраться, в чём же дело. Если изменить ситуацию не удастся, от таких занятий лучше отказаться.

Учимся читать

Мы уже говорили, что умение читать складывается из двух больших частей: *техники* чтения, т. е. перекодирования записанного текста в звучащий, и *понимания* прочитанного. Техника чтения включает в себя многие десятки отдельных «микроумений» – таких, например, как узнавание букв и чтение простых и сложных слогов, складывание слогов в слова и соотнесение прочитанного по слогам слова с хранящимся в памяти «устным» словом.

Поэтому освоение техники чтения является для ребёнка *очень трудной* работой. И главная задача взрослого при обучении ребёнка чтению заключается, пожалуй, в том, чтобы сделать этот труд *интересным* и

не слишком утомительным.

Умение понимать прочитанный текст, даже самый простой на наш взгляд, тоже не дано ребёнку от природы, этому тоже надо учиться. Обычно ребёнок учится пониманию текстов, когда слушает сказки, которые вы ему рассказываете, и книжки, которые вы ему читаете. Слушая, он всегда может спросить вас о том, что ему непонятно, – и тем самым он узнаёт значения новых слов и учится понимать достаточно сложные грамматические и смысловые конструкции.

Поэтому *раннее обучение чтению часто не даёт никаких результатов в плане общего развития*: освоив технику чтения, т. е. умение перекодировать записанные слова в звучащие, трёх-или четырёхлетний малыш всё равно не может сам прочесть то, что ему интересно, – ведь в интересной книжке может быть много незнакомых слов и там почти наверняка встретятся сложные грамматические конструкции, которые ребёнку трудно воспринять глазами, не слыша интонации, с которой их произносит взрослый. Маленькому ребёнку чаще всего самостоятельно читать *незачем* – то, что он может прочесть сам, ему уже неинтересно, а то, что интересно, он всё равно пока не может понять без помощи взрослого.

Вот достаточно типичный пример:

Четырёхлетний Гоша умеет читать трёхбуквенные слоги и слова из двухбуквенных слогов. Но читать их ему *не интересно, а поэтому и не хочется*, и он активно сопротивляется попыткам мамы продолжить

занятия чтением. Но вот Гоше попалось интересное лото – и он тут же прочитал все слова на карточках, даже те, которые он не мог прочесть прежде (слова типа: самолёт, пароход и тому подобное). Затем Гоша наигрался в это лото, оно перестало быть интересным, и желание читать снова пропало.

Гошина мама поступила мудро – она не стала настаивать на продолжении занятий чтением, и нежелание читать у Гоши прошло. А через полтора года, когда он пошёл в группу подготовки к школе, он быстро восстановил те навыки, которым научился прежде, и легко пошёл дальше. Но бывает и по-другому. Активные попытки родителей научить ребёнка читать как можно раньше иногда приводят не только к нежеланию читать и нелюбви к чтению, но и к нежеланию даже слушать книжки. И в результате ребёнок «прилипает» к экрану телевизора или компьютера и потребность в чтении у него вообще не формируется.

Впрочем, многие родители добиваются успеха в раннем обучении своего малыша чтению (точнее, технике чтения) – в три-четыре года их дети читают вполне бойко, и довольные родители перестают читать им: «пусть теперь читает сам (или сама)». Но увы, многие из этих детей, которые с трёх или четырёх лет читали сами и были гордостью родителей, дорастая до средней школы, оказываются весьма посредственными учениками, прежде всего – по литературе. Ибо они привыкают читать, не вдумываясь в содержа-

ние и, по большому счёту, не понимая смысла прочитанного: ведь понимать хоть сколько-нибудь сложные синтаксические и смысловые конструкции ребёнок учится только благодаря тому, что *слушает выразительное чтение* взрослого. Так что классическая литература остаётся для них чем-то совершенно непонятным, а потому и скучным, и они привыкают читать низкопробные детективы, бульварные бестселлеры, истории из жизни кинозвёзд и тому подобные простенькие тексты, написанные стандартным языком и коротенькими предложениями и выражающие весьма незамысловатые чувства и мысли. Вот лишь один пример из множества ему подобных:

Вера научилась читать в три года, и с тех пор она, по словам мамы, «читает сама». Пока девочка училась в начальной школе, всё было хорошо и она без труда была отличницей. Но вот Вера пошла в пятый, затем в шестой класс – и начались проблемы: пошли сплошные «тройки» за сочинения и изложения. Мама забеспокоилась и пригласила репетитора. И оказалось, что, когда Вера сама читала, например, «Барышню-крестьянку», она просто почти ничего не понимала – и это притом, что она читала бегло и быстро. Но тот же самый текст, который ей *выразительно*, т. е. *с осмысленной интонацией* читал взрослый, девочка понимала без особого труда. И вот, несмотря на всё Верино «умение читать в три года», в двенадцать лет ей пришлось сначала учиться

воспринимать художественные тексты на слух, а потом и снова учиться читать – теперь уже осмысленно и выразительно.

Начиная учиться читать несколько позднее, в четырёх-шести лет, ребёнок учится быстрее и активнее, ему сильнее хочется научиться читать, чем двух- или трёхлетнему малышу – если, конечно, он уже успел полюбить слушать книжки.

С другой стороны, научить ребёнка читать, хотя бы на уровне третьего-четвёртого из приведённых ниже этапов, желательно *до школы*. Ибо учить ребёнка читать всегда лучше *индивидуально*. Тем более, что уже в первом классе программа строится достаточно плотно, и у учителя обычно просто нет времени, чтобы учить читать каждого ребёнка. Если же вы хотите, чтобы ваш ребёнок учился в школе повышенного типа (языковой спецшколе, гимназии и так далее), постарайтесь к первому классу достичь шестого этапа (см. ниже), поскольку программы таких школ обычно рассчитаны на уже уверенно читающих первоклассников.

О том, как воспитывать у ребёнка потребность в чтении и умение слушать и понимать книжки, мы уже говорили (см. выше, с. 130–131). Остановимся теперь на наиболее важных моментах обучения технике чтения.

Этапы освоения чтения

Первый этап: знакомство с буквами

Знакомить малыша с буквами можно начинать очень рано, но лишь при условии, что вам удастся подобрать интересный для него «учебный материал». Если малышу будет интересно, он может научиться узнавать многие буквы ещё до того, как начнёт говорить.

Но только имейте в виду, что с одним и тем же материалом (например, с кубиками или карточками, на которых написаны буквы) одни дети увлечённо играют и успешно осваивают буквы, другие, играя не менее увлечённо, упорно используют материал «не по назначению» (например, возводят из «кубиков Зайцева»⁴⁶ целые дворцы, не желая обращать внимания на нарисованные на кубиках буквы), а третьи вообще смотрят на этот материал равнодушно и категорически не хотят с ним ничего делать. Если ваш малыш не проявляет интереса к буквам – не расстраивайтесь, он ещё вполне успеет их освоить. Гораздо хуже, если преждевременные занятия создадут у него неприязнь или даже отвращение к буквам и всему, что с ними связано. Конкретное описание того, как можно играть с буквами с совсем маленьким ребёнком, вы

⁴⁶ Об обучении чтению по системе Н. А. Зайцева вы можете прочитать в книге: Зайцев Н. А. Письмо. Чтение. Счёт. СПб.: Лань, 1997. Сами кубики Зайцева можно купить во многих магазинах, где продаются развивающие игры и пособия.

найдёте в главе 5 (с. 329–330).

Чем раньше вы начнёте знакомить ребёнка с буквами, тем больше времени займёт этот этап. Кроме того, маленькие дети (лет до трёх, а иногда и до четырёх) часто запоминают *конкретные изображения букв*, они запоминают каждую букву как бы «в лицо», и вам потребуется дополнительное время, чтобы ребёнок понял, что синее «А» на белом кубике и красное «А» в «Азбуке» – это не две разные буквы, а одна и та же, только по-разному написанная.

На мой взгляд, самое удобное время для игрового знакомства с буквами – это период от двух до четырёх лет. Если вы начнёте раньше – это потребует от вас и от ребёнка много времени и усилий, и вы можете упустить что-то другое, более важное в этом возрасте (например, *развитие речи и умения играть заведомо важнее в дошкольном возрасте для общего развития малыша, чем знание букв*). Если вы начнёте позднее – вы можете не успеть научиться читать до школы, и вашему ребёнку будет трудно учиться в первом классе.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.