

Тема 4. Обучение как форма развития человека
(аудиторная работа – 2-4 часа)

Узловые вопросы темы:

1. Детерминанты, закономерности и условия развития. Ведущий вид деятельности.
2. Законы развития высших психических функций.
3. Интерпсихический и интерапсихический этапы развития высших психических функций.

Ключевые слова:

Низшие (натуральные) и высшие психические функции. Сензитивный период развития. Интериоризация, экстериоризация. Интерпсихическое и интерапсихическое действие. Идеальные формы развития, пробующее действие, детская инициатива. Стихийное и целенаправленное обучение. Зона актуального развития, зоны ближайшего развития, зоны потенциального развития

Задание для подготовки и работы на семинаре

Задание 1. Вам предлагается проанализировать представленные материалы: автобиографию Хеллин Келлер (материалы для индивидуальной работы) и фрагменты фильма Артура Пенна «Сотворившая чудо» (<http://edu.vspu.ru/members/stepanida/docs/280214>), показывающие особенности развития ребенка в условиях дегенерации и выполнить следующие задания:

А) Согласно Л.С. Выготскому психическое развитие ребенка проходит три основные ступени: инстинктивное поведение, ступень навыков или условных рефлексов и ступень интеллекта¹.

• Определите к какой ступени развития по Выготскому можно отнести поведение Хеллин Келлер? Почему?

• Можно ли говорить, что поведение Хеллен (фрагмент 1 и 4) носит осознанный характер? Как вы считаете, понимает ли девочка, что делает или нет? Как это объяснить?

Обоснуйте свою точку зрения, опираясь на тексты Л.С. Выготского.

В) Культура является важнейшим условием развития высших психических функций. При этом сами культурные средства не обладают способностью превращать натуральное поведение в опосредованное. Для того чтобы культурное средство реально перестроило человеческое поведение, человек должен его освоить, присвоить, сделать своим (интериоризировать)². Согласно культурно-исторической психологии идеальной формой развития является обучение (Давыдов, 1996).

Изучите материалы для индивидуальной работы (Выготский, Соколова, Стеценко), а также рекомендуемую литературу (Меркулова, Рубцов, Цукерман) и поразмышляйте над вопросами:

- Правомерно ли утверждать что обучение тождественно развитию?
- Может ли обучение не развивать? Почему?
- Что для обучающегося Взрослого может служить признаками развития ребенка?
- Можно ли говорить, что Хеллен развивалась? *Обоснуйте свою точку зрения*

Задание для самостоятельной работы

Задание 1. Во всех предметах и явлениях, в том числе и психологических, принято выделять существенные (обуславливающие их сущность; признаки, без которых предмет и либо явление существовать не может, либо их функциональные возможности значительно снижаются) и несущественные признаки (при отсутствии которых предмет или явление не перестает существовать).

^{1, 2} Выготский Л.С. Генезис высших психических функций / Психология развития человека – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005

- Опираясь на статью Г.А. Цукерман³ выделите существенные признаки интерпсихического действия, которые станут для педагога своеобразными ориентирами при проектировании и реализации учебного взаимодействия.

- Приведите примеры из фильма и/или автобиографии Хеллин Келлер, которые с вашей точки зрения могли бы служить иллюстрацией интерпсихического события. *Обоснуйте свою точку зрения*

Задание 2. Согласно Г.А. Цукерман⁴ в психологии и педагогике развития существует подхода к пониманию соотношения обучения и развития, качественно отличающиеся ролью педагога во взаимодействии с обучающимися: традиционное обучение, когнитивный конструктивизм (Ж. Пиаже) и социальный конструктивизм (культурно-историческая теория Л.С. Выготского).

- Определите, к какому подходу обучения можно отнести взаимодействие Энни Салливан с Хеллен. *Обоснуйте свою точку зрения*

Материалы для индивидуальной работы

Выготский Л.С. Генезис высших психических функций / Психология развития человека – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005, С. 348-356(дано в сокращении)

<...>Мы хотели бы остановиться несколько подробнее на теории трех ступеней в развитии поведения. Она действительно охватывает все главнейшие формы поведения, распределяя их по трем ступеням эволюционной лестницы. Первую ступень образует инстинкт, или врожденный, наследственный фонд способов поведения. Над ней возвышается вторая ступень, которую вместе с Бюлером можно назвать ступенью дрессуры или, иначе, ступенью навыков или условных рефлексов, т. е. заученных, приобретенных в личном опыте условных реакций. И, наконец, еще выше надстраивается третья ступень, ступень интеллекта, или интеллектуальных реакций, выполняющих функцию приспособления к новым условиям и представляющих, по выражению Торндайка, организованную иерархию навыков, направленных на разрешение новых задач.

Спорной до сих пор остается в схеме третья ступень, наименее изученная и наиболее сложная. Многие авторы пытаются ограничить схему развития двумя только ступенями, считая, что интеллектуальные реакции не должны выделяться в особый класс, а могут рассматриваться как особо сложные формы навыков. Нам думается, что современное экспериментальное исследование дает все основания считать этот спор решенным в пользу признания третьей ступени. Интеллектуальная реакция, отличающаяся многими существенными чертами происхождения функционирования, даже в области поведения животных, как показали исследования Келера, не может быть поставлена в один ряд с механическим образованием навыков, возникающих путем проб и ошибок.

Правда, нельзя забывать того, что ступень интеллектуальных реакций самым тесным образом связана со второй ступенью в развитии поведения и опирается на нее <...> инстинкт не уничтожается, а снимается в условных рефлексах как функция древнего мозга в функциях нового. Так и условный рефлекс снимается в интеллектуальном действии, одновременно существуя и не существуя в нем. Перед наукой стоят две совершенно равноправные задачи: уметь раскрыть низшее в высшем, а также уметь раскрыть вызревание высшего из низшего.

<...> культурное развитие ребенка проходит три основные ступени, которые, пользуясь расчленением Гегеля, можно описать в следующем виде.

Рассмотрим для примера историю развития указательного жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают

^{3 4} Цукерман Г.А. Развивающее обучение // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2013, № 1, с. 1-22. <http://www.psyanima.ru/journal/2013/1/2013n1a1/2013n1a1.pdf>

указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно назвать указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию.

Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому само движение редуцируется, сокращается, и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т.е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т.е. будучи осмыслено и понято окружающими людьми как указание.

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием.

Таким образом, можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношения внешних и внутренних психических функций. Здесь, как уже сказано, становится ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, т.е. было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это — центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. Кречмер видит в этом закон нервной деятельности. Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область отбора полезных действий переносится извне внутрь.

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия на других или средство воздействия других на личность.

У ребенка шаг за шагом можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т.е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Если ее нет, дальнейшее развитие слова невозможно. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка. Все основные формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психическими функциями.

Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется,

переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном.

Мы поэтому могли бы обозначить основной результат, к которому приводит нас история культурного развития ребенка, как социогенез высших форм поведения.

Слово «социальное» в применении к нашему предмету имеет большое значение. Прежде всего, в самом широком смысле оно обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития. Далее, можно было бы указать на то, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит по существу общественным органом или социальным средством.

Еще, далее, мы могли бы сказать, что все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения.

Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. <...> В связи с высказанными здесь мыслями, которые в суммарной форме передают основную закономерность, наблюдаемую нами в истории культурного развития и непосредственно связанную с проблемой детского коллектива, мы видели: высшие психические функции, например функция слова, раньше были разделены и распределены между людьми, потом стали функциями самой личности. В поведении, понимаемом как индивидуальное, невозможно было бы ожидать ничего подобного. Прежде из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива.

Такая постановка проблемы, конечно, совершенно законна, но она охватывает генетически вторичный слой в развитии поведения. Первая задача анализа — показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция. Мы полагаем, что развитие идет не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. Поэтому вся психология коллектива в детском развитии представляется в совершенно новом свете. Обычно спрашивают, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции.

Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она разворачивается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т.д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности. В частности, прежде считали, что каждый ребенок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновений подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования доказывают, что размышление рождается из спора.

Выготский Л.С. Генетические корни мышления и речи /Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Изд. "Лабиринт", М., 1999. С. 81-97(дано в сокращении)

<...> Основной факт, с которым мы сталкиваемся при генетическом рассмотрении мышления и речи, состоит в том, что отношение между этими процессами является не постоянной, неизменной на всем протяжении развития величиной, а величиной переменной. Отношение между мышлением и речью изменяется в процессе развития и в своем количественном и в качественном значении. Иначе говоря, развитие речи и мышления

совершается непараллельно и неравномерно. Кривые их развития многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются. Это верно как в отношении филогенеза, так и онтогенеза.

<...> Крик, лепет и даже первые слова ребенка являются совершенно явными стадиями в развитии речи, но стадиями доинтеллектуальными. Они не имеют ничего общего с развитием мышления.

Общепринятый взгляд рассматривал детскую речь на этой ступени ее развития как эмоциональную форму поведения по преимуществу. Новейшие исследования (Ш.Бюлер и др. - первых форм социального поведения ребенка и его ранних реакций на человеческий голос) показали, что в первый год жизни ребенка, т.е. именно на доинтеллектуальной ступени развития его речи, мы находим богатое развитие социальной функции речи.

Относительно сложный и богатый социальный контакт ребенка приводит к чрезвычайно раннему развитию «средств связи». С несомненностью удалось установить однозначные специфические реакции на человеческий голос у ребенка уже на третьей неделе жизни (предсоциальные реакции) и первую социальную реакцию на человеческий голос на втором месяце. Равным образом смех, лепет, жесты в первые же месяцы жизни ребенка выступают в роли средств социального контакта. <...> Таким образом, у ребенка первого года жизни уже ясно выражены те две функции речи, которые знакомы нам по филогенезу.

Но самое важное, что мы знаем о развитии мышления и речи у ребенка, заключается в том, что в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около двух лет), линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор отдельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека.

В.Штерн лучше и раньше других описал это важнейшее в психологическом развитии ребенка событие. Он показал, как у ребенка «пробуждается темное сознание значения языка и воля к его завоеванию». Ребенок в эту пору, - как говорит Штерн, - делает величайшее открытие в своей жизни. Он открывает, что «каждая вещь имеет свое имя».

Этот переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление - речевым, характеризуется двумя совершенно несомненными и объективными признаками, по которым мы можем с достоверностью судить о том, произошел ли этот перелом в развитии речи или нет еще, а также - в случаях ненормального и задержанного развития речи - насколько этот момент сдвинулся во времени по сравнению с развитием нормального ребенка. Оба эти момента тесно связаны между собой.

Первый заключается в том, что ребенок, у которого произошел этот перелом, начинает активно расширять свой словарь, свой запас слов, спрашивая о каждой новой вещи, как это называется. Второй момент заключается в чрезвычайно быстром, скачкообразном увеличении запаса слов, возникающем на основе активного расширения словаря ребенка.

Как известно, животное (*попугай*) может усвоить отдельные слова человеческой речи и применять их в соответствующих ситуациях. Ребенок до наступления этого периода также усваивает отдельные слова, которые являются для него условными стимулами или заместителями отдельных предметов, людей, действий, состояний, желаний. Однако в этой стадии ребенок знает столько слов, сколько ему дано окружающими его людьми.

Сейчас положение становится принципиально совершенно иным. Ребенок, видя новый предмет, спрашивает, как это называется. Ребенок сам нуждается в слове и активно стремится овладеть знаком, принадлежащим предмету, знаком, который служит для называния и сообщения. Если первая стадия в развитии детской речи, как справедливо показал Мейман, является по своему психологическому значению аффективно-волевой, то, начиная с этого момента, речь вступает в интеллектуальную фазу своего развития. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи.

«Только что описанный процесс, - говорит Штерн, - можно уже вне всяких сомнений определить как мыслительную деятельность ребенка в собственном смысле слова; понимание отношения между знаком и значением, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование представлениями и их ассоциациями, а требование, чтобы каждому предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое название, можно считать действительным, быть может, первым общим понятием ребенка».

На этом следует остановиться, ибо здесь в генетическом пункте пересечения мышления и речи впервые завязывается тот узел, который называется проблемой мышления и речи. <...> Здесь нам важно отметить только один принципиально важный момент: лишь на известной, относительно высокой стадии развития мышления и речи становится возможным «величайшее открытие в жизни ребенка». Для того чтобы «открыть» речь, надо мыслить.

Мы можем кратко формулировать наши выводы:

1. В онтогенетическом развитии мышления и речи мы также находим различные корни того и другого процесса.
2. В развитии речи ребенка мы с несомненностью можем констатировать «доинтеллектуальную стадию», так же как и в развитии мышления - «доречевую стадию».
3. До известного момента то и другое развитие идет по различным линиям, независимо одно от другого.
4. В известном пункте обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь становится интеллектуальной.

Соколова Е.Е. Структура сознания-образа. Чувственная ткань, биодинамическая ткань и значения / Введение в психологию — М.: Издательский центр «Академия», 2005, С.231-234

<...>Значения занимают в известном смысле центральное место в структуре сознания. Л.С. Выготский однажды назвал сознание психикой, опосредствованной значениями, рассматривая значение как «единицу» сознания. В сознании индивида значения существуют как обобщенное отражение наиболее существенных (не данных на поверхности) свойств мира. Значения не есть обобщение собственно чувственных образов, как думали многие представители интроспективной психологии сознания. По мнению А.Н.Леонтьева, в значениях представлена «преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой».

Обобщенным отражением действительности (представленным в форме понятий, знаний, навыков, умений, норм поведения и др.) каждый отдельный человек овладевает в той или иной степени, усвоив соответствующую систему значений, которую он находит «готовой», исторически сложившейся к данному этапу развития соответствующей культуры. Таким образом, исходно значение задается индивидуальному субъекту (ребенку) в виде надындивидуальных форм, которые субъект должен превратить в индивидуальные в процессе обучения. Это усвоение происходит путем формирования у него (в совместной деятельности со взрослым) систем способов действий (операций) с предметами в соответствии с существующими в общественном сознании «эталоном». Носителями значений выступают не только язык, но и другие знаковые системы — математические формулы, дорожные знаки, карты, схемы, обучающие программы и др. В знаковых системах свернута идеальная форма материального предмета, и если человек, опираясь на знаки, воссоздает своими действиями (операциями) эту форму, то он начинает действовать с предметом в идеальном плане. Таким образом, значение представляет собой в процессуальном отношении совокупность операций обобщения, а в результативном плане — обобщенное представление о предметах окружающего мира и самом себе как объекте познания.

Надо отметить, что усвоение значений ребенком проходит определенные стадии своего развития, которые отметил, в частности, Л.С. Выготский в своей книге «Мышление и речь». В школе А.Н. Леонтьева в последние годы выделяют разные типы значений: не только собственно языковые значения (значения слов), но и предметные, операциональные и ролевые значения (А.А. Леонтьев, А.П. Стеценко). Выделенные Л.С. Выготским этапы развития значений имеют отношение прежде всего к словесным (вербальным) их формам.

Операциональные значения предшествуют по времени своего возникновения в онтогенезе вербальным значениям. Это обобщенное отражение действительности, неотделимое от структуры внешне-практического действия, с помощью которого оно формируется. Построение необходимых для общественной жизни действий ребенка осуществляется в совместной деятельности со взрослым на основе так называемых операциональных эталонов — обобщенных схем действий. Усваивая эти схемы, ребенок овладевает операциональными значениями как инвариантами производимых действий, задающими последовательность конкретных операций и

движений, необходимых для решения соответствующих задач. Операциональные значения появляются уже на первом году жизни ребенка. Одним из критериев их появления является то, что ребенок может использовать одно и то же действие по отношению к разным предметам, обобщая их свойства буквально в самом действии. Так, к концу первого года жизни можно наблюдать у ребенка следующие обобщенные действия: ребенок всовывает, нанизывает, вкладывает и вынимает, кидает предмет вперед, вызывает стук постукиванием предмета по предмету, вращает предмет и т.п. Еще раз подчеркнем, что в усвоении операциональных эталонов ребенком огромную роль играет взрослый (так, в самом раннем возрасте взрослый помогает ребенку освоить правильный способ удержания предметов, вкладывая ему в руку погремушку, и т.п.). Операциональные значения не сменяются затем вербальными, а продолжают существовать и во взрослом сознании в системе других значений.

Рано или поздно у ребенка появляются *предметные значения* как обобщения зафиксированных в предмете свойств, а также связей и отношений между предметами. Ребенок начинает действовать с предметами в соответствии с закрепленными за ними общественными функциями. Носителем предметных значений выступает теперь обобщенный образ предмета, уже не столь зависимый от непосредственных действий с ним. Он формируется у ребенка, как показали исследования, на втором году его жизни. Ребенок научается пользоваться «как положено» ложкой, чашкой, катает куклу на коляске, использует машинки для перевозки кубиков и т.п. Взрослый одни действия ребенка оценивает как правильные («Вот как Маша хорошо уложила куклу на кроватку!»), а другие — запрещает ребенку осуществлять, поскольку они не соответствуют нормативным («Нельзя бросать куклу на пол!»), тем самым способствуя формированию соответствующих предметных значений. Предметные значения могут существовать и во взрослом сознании в невербальной форме, например в качестве наглядно-чувственных представлений, помогающих решать человеку соответствующие задачи.

Еще позднее в онтогенезе появляются *вербальные значения*, перестраивающие всю систему обобщений у человека. Как пишет А.П. Стеценко, психологическая структура значения — это «система соотношения и противопоставления слов в процессе их употребления в деятельности». Вербальные значения в психологии наиболее изучены.

А.А. Леонтьев выделял в качестве еще одного типа *ролевое значение*, представленное в форме социальных норм и социальных ролей. Ролевые значения выступают в двух формах: 1) в качестве объективно заданных правил поведения и ожидаемых от носителя социальной роли действий (капитан должен покидать тонущий корабль последним, тогда как пассажир вполне может спастись на шлюпке), 2) в качестве усвоенных человеком представлений об этой роли.

Стеценко А.П. Как возникает умение говорить / Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни - М: ЧеРо, 2005. С.225-229.

Настал день, и наш ребенок начал говорить. Все родители, конечно же, ждут этого момента. Однако у многих это не вызывает особого удивления. Действительно, казалось бы, все не так уж сложно: младенец с самого рождения находится в мире звучащей речи, он постоянно слышит, как взрослые обращаются к нему или друг к другу с помощью слов, называя предметы определенными именами, и он должен просто запомнить, что как называется.

Но сложность состоит в том, что ребёнок должен сначала понять, что существуют предметы и их имена, что некоторый набор звуков может обозначать предмет или событие, передавать отношение к ним говорящего человека или его намерение сделать что-либо. Иначе говоря, ребенок должен, прежде чем начать употреблять слова, открыть для себя все то, что составляет знаковую природу речи как среде гни общения, что представляется столь очевидным взрослому, но отнюдь не является таковым для маленького ребенка.

На первом году жизни младенец делает целый ряд открытий о природе речи, которые позволяют ему в дальнейшем, начиная со второго года жизни, с поразительной быстротой и легкостью овладевать не только отдельными словами, но и правилами построения речи, всем богатством человеческого языка. Интересно отметить, что уже к шести годам, как подсчитали ученые, ребенок знает примерно 14000 слов, а это означает, что в день он выучивает около девяти новых слов (или по одному слову в каждый час бодрствования). Конечно, это усредненные данные - речевое развитие не протекает столь одинаково, но все равно это поистине стремительный прогресс.

В предречевой период накладываются предпосылки последующего стремительного развития речи. В течение этого периода, во-первых, усвоение речи становится необходимым для ребенка, во-вторых, оно делается возможным, и, в-третьих, именно в это время формируются непосредственные «предшественники», источники будущих структур и элементов речи.

Что же делает необходимым развитие речи у ребенка уже к концу первого года его жизни? Как показывают исследования психологов, в этом возрасте перед малышом встает целый ряд новых целей и задач, которые лишь частично являются следствием его возросших потребностей и возможностей, но также - и это главное - возникают как результат включения ребенка во все более сложное взаимодействие со взрослым. Для участия в этом взаимодействии в качестве полноценного партнера ребенок должен сообщать взрослому не только, что он что-то хочет, но и что именно он хочет; должен точнее выражать свои намерения и распознавать намерения взрослого; должен передавать и воспринимать информацию о событиях, которые совершаются здесь и теперь, а также о событиях, которые уже произошли или произойдут в будущем. Решать эти и подобные им задачи с помощью старых, уже известных младенцу приемов - крика или плача - невозможно, и ребенок оказывается перед необходимостью найти новые средства общения, которые позволили бы ему более эффективно взаимодействовать со взрослым. Именно таким коммуникативным средством организации и регуляции совместной деятельности ребенка и взрослого выступает человеческая речь.

Но как бы ни была нужна ребенку речь для решения стоящих перед ним задач, речевое развитие не может начаться до того, как сложатся определенные условия, делающие возможным усвоение языка. К таким условиям относится определенный уровень развития голосовой активности младенца.

Не менее важную роль играет, как мы уже говорили, в развитии речи ребенка общий уровень его познавательных способностей.

Что это за способности и как они формируются? Огромную роль среди них играет способность ребенка подчинить действия одного объекта воздействию другого. Совершенствуясь в этом направлении, ребенок создает и испытывает различные схемы действия: он манипулирует одновременно несколькими предметами (например, вкладывая и вынимая игрушку из коробки); совершает одно и то же действие с разными предметами (например, постукивая палочкой по кукле, мячу, спинке кровати) или разные действия с одним предметом (например, сжимая, бросая и перекачивая с места на место мяч); разбирает или просто разбивает игрушку с помощью другой игрушки и т.д. Подобные навыки очень важны для постепенного постижения младенцем отношения «часть - целое», а также для понимания того, что вещи существуют независимо от совершаемых с ними действий. Но этот феномен появляется лишь с развитием двигательной активности ребенка.

Таким образом, совершенствующиеся манипулятивные возможности младенца обогащают, а точнее, формируют его простейшие знания о мире физических вещей. Причем если вначале ребенок знакомится с миром главным образом благодаря тем действиям, с помощью которых он управляет этим миром, т.е. имеет своеобразное «знание через действие», то постепенно мир открывается ему и в своем независимом от действия существовании. Это играет важную роль в последующем речевом развитии.

Но как именно эти навыки связаны с последующим развитием речи? Дело в том, что описанное выше развитие ребенка в неречевой сфере подготавливает его к участию в совместной деятельности со взрослым, делая возможным их взаимодействие между собой как равноправных партнеров по общению. А именно: взаимодействие ребенка со взрослым служит, как показывают новейшие исследования психологов, непосредственным источником формирования языковой способности ребенка, его умения говорить и общаться с помощью слов.

Какая же совместная деятельность ребенка и взрослого становится непосредственным источником речевого развития? Чтобы ответить на этот вопрос, следует иметь в виду, что речь идет не о любых способах или формах общения между ребенком и взрослым, а о специфических «ритуализированных» действиях, т.е. действиях, организованных по определенным правилам, выработанным в том обществе и в той культуре, к которой принадлежат родители ребенка. Ритуализированное взаимодействие ребенка и взрослого должно быть осмысленным и иметь как бы определенный «сценарий».

Разумеется, малыш, впервые участвуя в подобном взаимодействии, не осознает его цели или смысла, не владеет всеми средствами достижения этой цели. Но здесь принципиально важен сам факт включения ребенка в совместную деятельность со взрослым, т.к. именно в

ходе ее происходит «разделение» знаний между взрослым и ребенком. В результате ребенок получает возможность как бы перешагнуть через границы того физического мира, который он уже «знает», - в мир человеческой реальности и человеческой культуры, где перед ним раскрываются закономерности взаимоотношений между людьми. Перед ребенком расширяются такие горизонты познания, которые не ограничиваются его индивидуальным опытом, а «впитывают» коллективный опыт людей.

Примером такого взаимодействия может служить «ритуал укладывания ребенка спать». Здесь налицо четкое разделение ролей между ребенком и взрослым, а также последовательность причинно связанных друг с другом действий, каждое из которых закономерно влечет за собой следующее действие: раздевание ребенка, укладывание его в постель, накрывание его одеялом, выключение света, наконец, колыбельная песенка и прощальный поцелуй. Все эти действия подчинены одной цели (отход ко сну), которая придает им смысл и понятна сначала только взрослому.

Другие примеры ритуализированных процедур взаимодействия - это купание ребенка, кормление его, перекачивание мяча от ребенка к взрослому, игра в прятки и т.д.

Каждый из взрослых, сотни раз проделывавший подобные действия, вероятно, не задумывается о том, насколько они важны для всего последующего развития ребенка, в том числе развития речевого. Но именно в рамках такой совместной деятельности ребенка и взрослого формируются первые представления малыша о природе языка. Кстати, не следует думать, что ребенку достаточно просто подчиняться воздействиям взрослого. Он должен быть активным, действующим участником происходящего.

Взрослый с самого начала (и постоянно) интерпретирует движения и возгласы ребенка так, как если бы они имели определенный коммуникативный смысл, т.е. приписывает им этот смысл с позиции своего взрослого понимания ситуации общения. Именно так, например, рождается указательный жест из движения руки ребенка: малыш тянется за понравившейся ему игрушкой, которую он сам не может достать, и взрослый приходит на помощь, интерпретируя движения руки ребенка как указательный жест. Таким образом, малыш постепенно осознает, что определенное движение его руки может заставить взрослого сделать желаемое, но недоступное ребенку действие.

Точно так же младенец приходит к пониманию того, что и определенное звукосочетание, которое он произносит, может привести к желаемому результату. Так, в совместной деятельности со взрослым элементарные реакции младенца на раздражители внешней среды (крик, движение хватания, поворот головы и т.п.) приобретают особый, социальный смысл, т.е. превращаются в требование, просьбу, указание, утверждение, отрицание и др.

Тем самым ребенок делает в «сотрудничестве» со взрослым первое важное открытие - о коммуникативной природе языка, о языке как средстве общения, сначала жестового, потом звукового.

Хеллен Келлер История моей жизни, или что такое любовь - С.1-19 (дано в сокращении)

https://tvitaly1.narod.ru/Story_of_my_life.pdf

И ДЕНЬ ТОТ НАШ... <...> Начало моей жизни походило на жизнь любого другого дитяти. Я пришла, я увидела, я победила — как всегда бывает с первым ребенком в семье. <...> Мне рассказывали, что еще младенцем в длинных платьицах я проявляла характер пылкий и решительный. Все, что делали в моем присутствии другие, я стремилась повторить. В шесть месяцев я привлекла всеобщее внимание, произнеся: «Чай, чай, чай», — совершенно отчетливо. Даже после болезни я помнила одно из слов, которые выучила в те ранние месяцы. Это было слово «вода», и я продолжала издавать похожие звуки, стремясь повторить его, даже после того, как способность говорить была утрачена. Я перестала твердить «ва-ва» только когда научилась составлять это слово по буквам.

Мне рассказывали, что я пошла в тот день, когда мне исполнился год. Матушка только что вынула меня из ванночки и держала на коленях, когда внезапно мое внимание привлекло мельканье на натертом полутеней от листьев, танцующих в солнечном свете. Я соскользнула с материнских колен и почти побежала к ним навстречу. Когда порыв иссяк, я упала и заплакала, чтобы матушка вновь взяла меня на руки.

<...> В феврале, пришла болезнь, замкнувшая мне глаза и уши и погрузившая меня в бессознательность новорожденного младенца. Доктор определил сильный прилив крови к мозгу и желудку и думал, что я не выживу. Однако как-то ранним утром лихорадка оставила меня, так

же внезапно и таинственно, как и появилась. Этим утром в семье царило бурное ликование. Никто, даже доктор, не знал, что я больше никогда не буду ни слышать, ни видеть.

Я сохранила, как мне кажется, смутные воспоминания об этой болезни. Помнится мне нежность, с которой матушка пыталась успокоить меня в мучительные часы метаний и боли, а также мои растерянность и страдание, когда я просыпалась после беспокойной ночи, проведенной в бреду, и обращала сухие воспаленные глаза к стене, прочь от некогда любимого света, который теперь с каждым днем становился все более и более тусклым. Но, за исключением этих беглых воспоминаний, если это вправду воспоминания, прошлое представляется мне каким-то ненастоящим, словно кошмарный сон.

Постепенно я привыкла к темноте и молчанию, окружившим меня, и забыла, что когда-то все было иначе, пока не явилась она... моя учительница... та, которой суждено было выпустить мою душу на волю. Но, еще до ее появления, в первые девятнадцать месяцев моей жизни, я уловила беглые образы широких зеленых полей, сияющих небес, деревьев и цветов, которые наступившая потом тьма не смогла совсем стереть.

МОИ БЛИЗКИЕ. Не могу припомнить, что происходило в первые месяцы после моей болезни. Знаю только, что я сидела на коленях у матери или цеплялась за ее платье, пока она занималась домашними делами. Мои руки ощупывали каждый предмет, прослеживали каждое движение, и таким образом я многое смогла узнать. Вскоре я ощутила потребность в общении с другими и начала неумело подавать некоторые знаки. Качание головой означало «нет», кивок — «да», тянуть к себе значило «приди», отталкивание — «уйди». А если мне хотелось хлеба? Тогда я изображала, как режут ломтики и намазывают их маслом. Если я хотела, чтобы на обед было мороженое, я показывала, как вертят ручку мороженицы, и дрожала, будто замерзла. Матушке удавалось многое мне объяснить. Я всегда знала, когда ей хотелось, чтобы я что-то принесла, и я бежала в ту сторону, куда она меня подталкивала.

В пять лет я научилась складывать и убирать чистую одежду, когда ее приносили после стирки, и отличать свою одежду от остальной. По тому, как одевались моя матушка и тетя, я догадывалась, когда они собирались куда-то выходить, и неизменно умоляла взять меня с собой. За мной всегда посылали, когда к нам приезжали гости, и, провожая их, я всегда махала рукой. Думаю, у меня сохранились смутные воспоминания о значении этого жеста.

<...> Не помню, когда я впервые осознала, что отличаюсь от остальных людей, но уверена, что это произошло до приезда моей учительницы. Я заметила, что моя матушка и мои друзья не пользуются, как я, знаками, когда хотят что-то сообщить друг другу. Они разговаривали ртом. Иногда я становилась между двумя собеседниками и трогала их губы. Однако понять мне ничего не удавалось, и я досадовала. Я тоже шевелила губами и отчаянно жестикулировала, но безрезультатно. Временами это так меня злило, что я брыкалась и вопила до изнеможения.

<...> В те дни моими постоянными спутниками были Марта Вашингтон, дочка нашей кухарки, и Белль, наш старый сеттер, когда-то отличная охотница. Марта Вашингтон понимала мои знаки, и мне почти всегда удавалось заставить ее делать то, что мне нужно. Мне нравилось властвовать над нею, а она чаще всего подчинялась моей тирании, не рискуя вступать в драку. Я была сильная, энергичная и равнодушная к последствиям своих действий. При этом я всегда знала, чего хочу, и настаивала на своем, даже если приходилось ради этого драться, не щадя живота своего. Мы много времени проводили на кухне, месили тесто, помогали делать мороженое, мололи кофейные зерна, ссорились из-за печенья, кормили кур и индюков, суетившихся у кухонного крыльца. Многие из них были совсем ручными, так что ели из рук и позволяли себя трогать. Как-то раз один большой индюк выхватил у меня помидор и убежал с ним. Вдохновленные индюшиным примером, мы утащили с кухни сладкий пирог, который кухарка только что покрыла глазурью, и съели его до последней крошки. Потом я очень болела, и мне было интересно, постигла ли индюка та же печальная участь.

Цесарка, знаете ли вы, любит гнездиться в траве, в самых укромных местах. Одним из любимейших моих занятий было охотиться в высокой траве за ее яйцами. Я не могла сказать Марте Вашингтон, что хочу поискать яйца, но я могла сложить вместе ладошки горсточкой и опустить их на траву, обозначая нечто круглое, скрывающееся в траве. Марта меня понимала. Когда нам везло, и мы находили гнездо, я никогда не разрешала ей относить яйца домой, знаками заставляя понять, что она может упасть и разбить их.

<...>Марта Вашингтон любила проказничать ничуть не меньше, чем я. Двое маленьких детей сидели на веранде жарким июньским днем. Одна была чернокожей, как дерево, с копной пружинистых кудряшек, завязанных шнурками во множество пучков, торчащих в разные стороны. Другая — беленькая, с длинными золотыми локонами. Одной было шесть лет, другая двумя или тремя годами старше. Младшая девочка была слепой, старшую звали Марта Вашингтон. Сначала мы старательно вырезали ножницами бумажных человечков, но вскоре эта забава нам надоела и, изрезав на кусочки шнурки от наших туфелек, мы обстригли с жимолости все листочки, до которых смогли дотянуться. После этого я перевела свое внимание на пружинки волос Марты. Сначала она возражала, но потом смирилась со своей участью. Решив затем, что справедливость требует возмездия, она схватила ножницы и успела отрезать один из моих локонов. Она состригла бы их все, если бы не своевременное вмешательство моей матушки.

<...> Примерно в это же время я научилась пользоваться ключом. Однажды утром я заперла матушку в кладовке, где она вынуждена была оставаться в течение трех часов, так как слуги находились в отдаленной части дома. Она колотила в дверь, а я сидела снаружи на ступеньках и хохотала, ощущая сотрясение от каждого удара. Эта самая вредная моя проказа убедила родителей, что меня надо поскорее начинать учить. После того как приехала ко мне моя учительница Энн Салливан, я постаралась при первой же возможности запереть в комнате и ее. Я отправилась наверх с чем-то, что, как дала мне понять матушка, следовало отдать мисс Салливан. Но, едва отдав ей это, я захлопнула дверь и заперла ее, а ключ спрятала в холле под гардеробом. Отец был вынужден влезть на лестницу и вызволить мисс Салливан через окно, к моему несказанному восторгу. Я вернула ключ лишь несколько месяцев спустя.

<...> Семья наша состояла из отца, матушки, двух старших сводных братьев и, впоследствии, сестрички Милдред. Самое раннее мое воспоминание об отце — это как я пробираюсь к нему сквозь ворохи бумаги и обнаруживаю его с большим листом, который он зачем-то держит перед лицом. Я была очень озадачена, воспроизвела его действие, даже надела его очки, надеясь, что они помогут мне разрешить загадку. Но в течение нескольких лет эта тайна так и оставалась тайной. Потом я узнала, что такое газеты и что мой отец издавал одну из них. Отец мой был необыкновенно любящим и великодушным человеком, бесконечно преданным семье. <...> Он был прекрасный рассказчик и, после того, как я освоила язык немых, неуклюже рисовал знаки у меня на ладони, передавая самые остроумные свои анекдоты, причем больше всего его радовало, когда потом я к месту их повторяла.

<...>Долгое время я считала свою маленькую сестренку захватчицей. Я понимала, что больше не являюсь единственным светом в окошке у матушки, и это переполняло меня ревностью. Милдред постоянно сидела на коленях у матушки, где привыкла сидеть я, и присвоила себе всю материнскую заботу и время. Однажды случилось кое-что, по моему мнению, добавившее оскорбление к обиде.

У меня тогда была обожаемая затертая кукла Нэнси. Увы, она была частой беспомощной жертвой моих яростных вспышек и жаркой к ней привязанности, от которых приобрела еще более потрепанный вид. У меня были другие куклы, которые умели говорить и плакать, открывать и закрывать глаза, но ни одну из них я не любила так, как Нэнси. У нее была своя колыбелька, и я часто по часу и дольше укачивала ее. Я ревностно охраняла и куклу, и колыбельку, но однажды обнаружила маленькую свою сестричку мирно спящей в ней. Возмущенная этой дерзостью со стороны той, с кем меня пока не связывали узы любви, я рассвирепела и опрокинула колыбельку. Ребенок мог удариться насмерть, но матушка успела подхватить ее.

<...> ИЗ ТЬМЫ ЕГИПЕТСКОЙ. Я росла, и во мне нарастало желание выразить себя. Немногие знаки, которыми я пользовалась, все меньше отвечали моим потребностям, а невозможность объяснить, чего я хочу, сопровождалась вспышками ярости. Я чувствовала, как меня держат какие-то невидимые руки, и делала отчаянные усилия, чтобы освободиться. Я боролась. Не то чтобы эти барахтанья помогали, но дух сопротивления был во мне очень силен. Обычно я, в конце концов, разражалась слезами, и все заканчивалось полным изнеможением. Если матушке случалось в этот момент быть рядом, я заползала в ее объятия, слишком несчастная, чтобы вспомнить причину пронесшейся бури. Спустя какое-то время потребность в новых способах общения с окружающими стала настолько неотложной, что вспышки гнева повторялись каждый день, а иногда каждый час.

Родители мои были глубоко огорчены и озадачены. <...> Когда мне было шесть лет, отец прослышал о видном балтиморском окулисте, добивавшемся успеха во многих случаях, казавшихся безнадежными. Родители решили свозить меня в Балтимор и выяснить, нельзя ли что-либо для меня сделать.

Путешествие было очень приятным. Я ни разу не впала в гнев: слишком многое занимало мой ум и руки. В поезде я подружилась со многими людьми. Одна дама подарила мне коробочку ракушек. Отец просверлил в них дырочки, чтобы я могла их нанизывать, и они счастливо заняли меня на долгое время. Проводник вагона также оказался очень добрым. Я много раз, цепляясь за полы его куртки, следовала за ним, когда он обходил пассажиров, компостируя билеты. Его компостер, который он давал мне поиграть, был волшебной игрушкой. Уютно пристроившись в уголке своего дивана, я часами развлекалась, пробивая дырочки в кусочках картона.

<...> **ПРИБЛИЖЕНИЕ ШАГОВ.** Самый важный день моей жизни — тот, когда приехала ко мне моя учительница Анна Салливан. <...> Это произошло 7 марта 1887 года, за три месяца до того, как мне исполнилось семь лет.

В тот знаменательный день, после полудня, я стояла на крыльце немая, глухая, слепая, ожидающая. По знакам моей матушки, по суете в доме я смутно догадывалась, что должно случиться что-то необычное. Поэтому я вышла из дома и села ждать этого «чего-то» на ступеньках крыльца. <...> Я почувствовала приближение шагов. Я протянула руку, как полагала, матушке. Кто-то взял ее — и я оказалась пойманной, сжатой в объятиях той, что явилась ко мне открыть все сущее и, главное, любить меня.

На следующее утро по приезду моя учительница повела меня в свою комнату и дала мне куклу. <...> Когда я немножко с ней поиграла, мисс Салливан медленно по буквам нарисовала на моей ладони слово «к-у-к-л-а». Я сразу заинтересовалась этой игрой пальцев и постаралась ей подражать. Когда мне удалось, наконец, правильно изобразить все буквы, я зарделась от гордости и удовольствия. Побежав тут же к матушке, я подняла руку и повторила ей знаки, изображавшие куклу. Я не понимала, что пишу по буквам слово, и даже того, что оно означает; я просто, как обезьянка, складывала пальцы и заставляла их подражать почувствованному. В последующие дни я, так же неосмысленно, научилась писать множество слов, как, например, «шляпа», «чашка», «рот», и несколько глаголов — «сесть», «встать», «идти». Но только после нескольких недель занятий с учительницей я поняла, что у всего на свете есть имя.

Как-то, когда я играла с моей новой фарфоровой куклой, мисс Салливан положила мне на колени еще и мою большую тряпичную куклу, по буквам написала «к-у-к-л-а» и дала понять, что слово это относится к обеим. Ранее у нас произошла стычка из-за слов «с-т-а-к-а-н» и «в-о-д-а». Мисс Салливан пыталась объяснить мне, что «стакан» есть стакан, а «вода» — вода, но я продолжала путать одно с другим. В отчаянии она на время прекратила попытки меня вразумить, но лишь для того, чтобы возобновить их при первой возможности. Мне надоели ее приставания и, схватив новую куклу, я швырнула ее на пол. С острым наслаждением я почувствовала у своих ног ее обломки. За моей дикой вспышкой не последовало ни грусти, ни раскаяния. Я не любила эту куклу. Во все еще темном мире, где я жила, не было ни сердечных чувств, ни нежности. Я ощутила, как учительница смела останки несчастной куклы в сторону камина, и почувствовала удовлетворение от того, что причина моего неудобства устранена. Она принесла мне шляпу, и я поняла, что сейчас выйду на теплый солнечный свет. Эта мысль, если можно назвать мыслью бессловесное ощущение, заставила меня запрыгать от удовольствия.

Мы пошли по тропинке к колодцу. Кто-то стоял там и качал воду. Моя учительница подставила мою руку под струю. Когда холодный поток ударил мне в ладонь, она вывела на другой ладони по буквам слово «в-о-д-а», сначала медленно, а потом быстро. Я замерла, мое внимание было приковано к движению ее пальцев. Внезапно я ощутила неясный образ чего-то забытого... восторг возвращенной мысли. Мне как-то вдруг открылась таинственная суть языка. Я поняла, что «вода» — это чудесная прохлада, льющаяся по моей ладони. Живой мир пробудил мою душу, дал ей свет.

Я отошла от колодца полная рвения к учебе. У всего на свете есть имя! Каждое новое имя рождало новую мысль! На обратном пути в каждом предмете, которого я касалась, пульсировала жизнь. Это происходило потому, что я видела все каким-то странным новым зрением, только что мною обретенным. Войдя в свою комнату, я вспомнила о разбитой кукле. Я осторожно

приблизилась к камину и подобрала обломки. Тщетно пыталась я сложить их вместе. Глаза мои наполнились слезами, так как я поняла, что наделала. Впервые ощутила я раскаяние.

В тот день я выучила много новых слов. Не помню сейчас, какие именно, но твердо знаю, что среди них были: «мать», «отец», «сестра», «учитель»... слова, которые заставили мир вокруг расцвести, как жезл Аарона. Вечером, когда я легла в кровать, трудно было бы найти на свете ребенка счастливее меня. Я заново переживала все радости, которые этот день мне принес, и впервые мечтала о приходе нового дня.

<...> **ДЕВОЧКА В ШКАФУ.** Следующим важным шагом моего образования стало обучение чтению.

Как только я смогла складывать несколько слов, моя учительница дала мне кусочки картона, на которых выпуклыми буквами были отпечатаны слова. Я быстро сообразила, что каждое напечатанное слово обозначает предмет, действие или свойство. У меня была рамка, в которой я могла собирать слова в маленькие предложения, но, прежде чем составлять эти предложения в рамке, я, так сказать, осуществляла их из предметов. Я клала мою куклу на кровать и выкладывала рядом слова «кукла», «на», «кровать». Таким образом я составляла фразу и одновременно выражала смысл этой фразы самими предметами. Мисс Салливан вспоминала, что однажды я прикрепила слово «девочка» к своему переднику и встала в платяной шкаф. На полке я разложила слова «в» и «шкаф». Ничто не доставляло мне такого же удовольствия, как эта игра. Мы с учительницей могли играть в нее часами. Часто вся обстановка в комнате была переставлена в соответствии с составными частями различных предложений.

<...> Долгое время у меня не было регулярных уроков. Я занималась очень старательно, но это походило скорее на игру, чем на работу. Все, чему учила меня мисс Салливан, она иллюстрировала прелестной историей или стихотворением. Когда мне что-то нравилось или казалось интересным, она разговаривала со мной на эту тему так, словно сама была маленькой девочкой. <...> Она никогда не терзала меня проверочными вопросами, чтобы удостовериться, что я запомнила из позавчерашнего урока. С сухими техническими подробностями наук она знакомила меня понемножку, делая каждый предмет настолько радостным, что я не могла не запомнить, чему она меня обучала.

Мы читали и занимались на воздухе, предпочитая дому залитые солнцем леса. <...> Мы с учительницей часто ходили к Келлерову Причалу, старой обветшавшей деревянной пристани на реке Теннесси. Мы провели там с мисс Салливан много счастливых часов, изучая географию. Я строила из гальки запруды, создавала озера и острова, углубляла русло реки, все ради удовольствия, совершенно не задумываясь, что при этом учу уроки. С возрастающим удивлением слушала я рассказы мисс Салливан об окружающем нас большом мире, с его извергающими огонь горами, погребенными в земле городами, движущимися ледяными реками и многими другими, не менее странными явлениями. Она заставляла меня лепить из глины выпуклые географические карты, чтобы я могла почувствовать горные хребты и долины, проследить пальцем извилистое течение рек. Мне это очень нравилось, а вот деление Земли на климатические зоны и полюса вносило в мою голову растерянность и смятение. Иллюстрирующие эти понятия шнурки и деревянные палочки, обозначающие полюса, казались мне настолько реальными, что по сию пору одно упоминание о климатической зоне вызывает у меня образ многочисленных кружков из бечевки.

<...> Однажды какой-то джентльмен, прислал мне коллекцию окаменелостей. Там были ракушки с красивыми узорами, кусочки песчаника с отпечатками птичьих лапок и прелестный выпуклый рельеф папоротника. Они стали ключами, открывшими мне мир до потопы. Дрожащими пальцами воспринимала я образы жутких чудищ с неуклюжими непроизносимыми названиями, бродивших когда-то по первобытным лесам, обдирая для еды ветки с гигантских деревьев, и умиравших затем в болотах доисторических времен. <...> Рост цветка давал пищу другому уроку. Мы купили лилию с островерхими, готовыми раскрыться бутонами. Мне показалось, что тонкие, охватывающие их, словно пальцы, листья открывались медленно и неохотно, как бы не желая являть миру прелесть, которую скрывали. Процесс расцветания шел, но планомерно и непрерывно. Всегда находился один бутон крупнее и красивее других, который расталкивал внешние покровы с большей торжественностью, словно красавица в нежных шелковых одеждах, уверенная, что является лилией-королевой по праву, данному ей свыше, в то

время как ее более робкие сестры застенчиво сдвигали свои зеленые колпачки, пока все растение не превращалось в единую кивающую ветвь, воплощение аромата и очарования.

<...> Вот так я училась у самой природы. Вначале я была всего лишь комочком нераскрытых возможностей живой материи. Моя учительница помогла им развиваться. Когда она явилась, все вокруг наполнилось любовью и радостью, обрело значение и смысл. С тех пор она никогда не упускала случая показать, что красота пребывает во всем, и никогда не прекращала стараний своими мыслями, действиями, примером сделать мою жизнь приятной и полезной.

Гений моей учительницы, ее мгновенная отзывчивость, ее душевный такт сделали первые годы моего обучения такими замечательными. Она уловила нужный момент для передачи знаний, я смогла их воспринять с удовольствием. Она понимала, что ум ребенка подобен неглубокому ручейку, который бежит, журча и играя, по камешкам познания и отражает то цветок, то кудрявое облачко. Все дальше устремляясь по этому руслу, он, как любой ручеек, будет питаться потаенными ключами, пока не станет широкой и глубокой рекой, способной отразить волнистые холмы, сияющие тени деревьев и голубые небеса, равно как и милую головку скромного цветка.

Каждый учитель может привести ребенка в классную комнату, но не каждый в силах заставить его учиться. Ребенок не будет работать охотно, если не почувствует, что свободен выбрать занятие или отдых. Он должен ощутить восторг победы и горечь разочарования до того, как примется за труды, ему неприятные, и бодро начнет прокладывать свой путь через учебников.

Литература

1. **Выготский Л.С. Психология развития человека** – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005
2. Меркулова О.П. Идеальные формы развития: теоретическое осмысление развивающих практик // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2017. – № 1(7). – С. 38-57.
3. **Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст** // Культурно-историческая психология №1, 2005г., С.14-24
4. Соколова Е.Е. Введение в психологию — М.: Издательский центр «Академия», 2005, С.231-234
5. Стеценко А.П. Как возникает умение говорить / Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни - М: ЧеРо, 2005. С.225-229.
6. **Цукерман Г.А. Развивающее обучение** // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2013, № 1, с. 1-22. Электронная версия // <http://www.psyanima.ru/journal/2013/1/2013n1a1/2013n1a1.pdf>
7. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М., 2005.
8. Хеллен Келлер История моей жизни, или что такое любовь / https://tvitaly1.narod.ru/Story_of_my_life.pdf



«Сотворившая чудо»
фрагменты фильма

<https://drive.google.com/drive/folders/1w2yR5ERj1M1r64IRbG61G-JnhWXQRomn>



«Сотворившая чудо»
полная версия фильма

https://vk.com/video/@club212362678?z=video-74449405_456241524%2Fclub212362678