

Экопсихологические взаимодействия детей раннего возраста с другими субъектами социальной среды

Э.В. Лидская¹, В.И. Панов^{*2}

^{1,2} Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

¹ elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>

² ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

* Автор, ответственный за переписку: ecovip@mail.ru

Актуальность. Социальным взаимодействиям детей раннего возраста с окружающей средой посвящено множество исследований, которые проводились в контексте разных подходов. Между тем с экопсихологической точки зрения остаются неизученными вопросы: как происходит (и происходит ли) в этом возрасте субъективное структурирование окружающей социальной среды и каковы типы коммуникативных взаимодействий, наиболее характерные для детей данного возраста.

Цель. Используя экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий провести анализ социального развития детей раннего возраста и установить способность детей этого возраста к субъективному структурированию социальной среды, а также определить наиболее характерные для них типы взаимодействий на примере общения и совместной деятельности с другими детьми и взрослыми.

Методы. Исследование проводилось с помощью теоретического анализа исследований социального развития детей раннего возраста по работам Л.Н. Галигузовой (Галигузова, 1983), М.С. Кирюшкиной (Кирюшкина, 2009), М.И. Лисиной (Лисина, 1986), Е.О. Смирновой (Смирнова, 2003) с использованием экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий в качестве теоретического конструкта.

Результаты. Социальная среда для детей раннего возраста субъективно не однородна, она структурируется и иерархизируется ими. Треть детей этого возраста не обращает внимания на сверстников, демонстрируя объект-объектное отношение к ним. Часть детей относятся к сверстникам безразлично, демонстрируя субъект-объектный тип взаимодействия. Примерно треть детей наблюдают за сверстниками, но в контакт с ними не входят, что свидетельствует о субъект-объектном отношении к ним. Чтобы сверстники перестали бояться друг друга и у них появилась потребность во взаимодействии, нужна помощь взрослого по организации совместных действий, что требует реализации субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия между ними. С появлением взрослого ребенок старается сначала привлечь к себе внимание — субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия; затем он пытается включить взрослого в совместное действие — субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия.

Выводы. Наибольшее значение для формирования и удовлетворения потребности в коммуникативном взаимодействии у детей этого возраста имеет присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого другого ребенка. По мере развития потребности ребенка типы его взаимодействий с субъектами социальной среды меняются в направлении от объект-объектного и субъект-объектного в сторону субъект-порождающего и субъект-совместного. Необходимым условием такой динамики является содействие взрослого в формировании потребности ребенка в общении и совместных действиях.

Ключевые слова: дети раннего возраста, социальная среда, взрослые, дети, игрушки, экопсихологические типы субъект-средовых взаимодействий.

Для цитирования: Лидская Э.В., Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия детей раннего возраста с другими субъектами социальной среды // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 108–118. doi: 10.11621/npj.2022.0313

Ecopsychological interactions of young children with other subjects of the social environment

Eleonora V. Lidskaya¹, Victor I. Panov^{*2}

^{1,2} Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>

² ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

* Corresponding author: ecovip@mail.ru

Background. Many studies carried out in the context of different approaches have been devoted to the social interactions of young children with the environment. Meanwhile, numerous questions remain unexplored from an ecopsychological point of view. These include how (and whether) the subjective structuring of the surrounding social environment occurs at this age and what types of communicative interactions are most characteristic of children of this age.

Objective. Using the ecopsychological typology of subject-environment interactions, the work seeks to analyze social development of young children, to establish whether children of this age are capable of subjective structuring of social environment, as well as to identify on the example of communication and joint activities with other children and adults, what types of interactions are most characteristic of them.

Methods. The study was carried out with a theoretical analysis of studies on social development of young children described in the works of L.N. Galiguzova (1983), M.S. Kiryushkina (2009), M.I. Lisina (1986), and E.O. Smirnova (2003). The ecopsychological typology of subject-environment interactions was applied as a theoretical construct.

Results. Social environment is subjectively not homogeneous for young children, being structured and hierarchized by them. A third of children at this age pay no attention to their peers, revealing an object-object relation to them. Some children treat peers as things, demonstrating the subject-object type of interaction. Approximately a third of children observe their peers but do not come into contact with them, which indicates a subject-object attitude towards them. To overcome the fear of peers and evoke the need to interact with them, as well as to establish their interaction with each other, children need the help of an adult in organizing joint actions. These actions require the implementation of subject-joint or subject-generating types of interaction. With the appearance of an adult, the child first tries to attract attention to himself — subject-object and object-subject types of interaction; then he tries to include the adult in a joint action — the subject-generating and the subject-joint types of interaction.

Conclusion. The presence of an adult is of the greatest importance in forming and satisfying the need for communicative interaction in children of this age. It is followed by toys and, finally, by the presence of another child. As the child's need develops, the types of interactions with subjects of social environment change in the direction from the object-object and subject-object types towards the subject-generating and subject-joint ones. The adult's assistance in shaping the child's need for communication and joint actions is a necessary condition for such dynamics in types of interaction.

Keywords: young children (1–3 years old), social environment, adults, children, toys, eco-psychological types of subject-environment interactions.

For citation: Lidskaya, E.V., Panov, V.I. (2022). Ecopsychological interactions of young children with other subjects of the social environment. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 108–118. doi: 10.11621/npj.2022.0313

Введение

Как известно, психическое развитие детей раннего возраста (2–3 лет) происходит посредством овладения различными видами деятельности и типами общения и зависит от характера взаимодействия с окружающими людьми как субъектами подобной деятельности (достаточно вспомнить хотя бы феномен «госпитализма»). Речь идет о коммуникативных взаимодействиях ребенка со взрослыми (родителями и педагогами), с другими детьми (в семье и вне семьи), а также с предметами и игрушками, представляющими его социальную среду (Смирнова, 2004, 2017, 2019). Во всех видах таких взаимодействий ребенок выступает как в роли объекта, принимающего воздействия со стороны других, так и в роли субъекта своей активности, распространяя ее на других людей и на окружающие его предметы. Взрослые и дети, с которыми происходят коммуникативные взаимодействия ребенка, а также игрушки, в которых определены способы человеческой деятельности, составляют в совокупности социальную среду как условие, средство и фактор психического развития.

Цель данного исследования заключалась в том, чтобы, используя экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий, провести анализ социального развития детей раннего возраста и установить:

- способность детей этого возраста к субъективному структурированию социальной среды;
- наиболее характерные типы взаимодействия (на примере общения и совместной деятельности с другими детьми и взрослыми).

Для решения поставленных целей проведен анализ литературных данных по эмпирическому изучению особенностей социального развития детей раннего возраста. В качестве основных источников взяты работы Л.Н. Галигузовой, М.С. Кирюшкиной, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой и др. (Галигузова, 1983; Кирюшкина, 2009; Лисина 1986; Смирнова, 2003).

Теоретические предпосылки исследования

Экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий

В качестве методологической предпосылки экопсихологического подхода к развитию психики используется отношение «индивид — среда» (Ермаков, Панов, 2020; Панов, 2020). При этом во взаимодействиях со средой индивид может занимать как *субъектную* ролевую позицию — активно воздействуя на ее компоненты, так и *объектную* ролевую позицию — подчиняясь воздействиям со стороны компонентов окружающей среды. Осуществляя выбор между субъектной или объектной позицией, индивид проявляет свою субъектность, поэтому типы взаимодействий в экопсихологической системе «индивид — среда»

были названы субъект-средовыми (Лидская, Мдивани, Панов, 2019).

Чаще всего выделяют субъект-объектный и субъект-субъектный типы взаимодействий. Из опыта наших исследований стало понятно, что субъект-субъектное взаимодействие может иметь, по меньшей мере, три базовых типа взаимодействия: субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный (Панов, 2013). Исходя из этого и основываясь на анализе взаимодействий с природными, образовательными, профессиональными средами, была разработана экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, инвариантная к разным видам окружающей среды и включающая шесть базовых типов (Капцов, Панов, 2020; Панов, 2013; Панов, Калинин, 2021):

- *объект-объектный* тип имеет место в тех случаях, когда взаимодействие между компонентами системы отношений «индивид — среда (ее субъекты)» имеет сугубо формальный характер, так как каждый из участников этого взаимодействия не проявляет субъектной заинтересованности по отношению к другому участнику;
- *объект-субъектный* тип взаимодействия отмечается в тех ситуациях, когда «индивид» принимает воздействие со стороны другого *субъекта* социальной среды и подчиняется ему «как объект»;
- *субъект-объектный* тип взаимодействия представляет обратную ситуацию, когда индивид занимает *субъектную* позицию, активно воздействуя на другого *субъекта* социальной среды (взрослого или другого ребенка) с целью заставить его выполнить его желание;
- *субъект-обособленный* тип взаимодействия отмечается в тех случаях, когда взаимодействия между субъектами в отношениях «индивид — среда» носят конфликтный, бескомпромиссный и деструктивный характер, доходящий до неприемлимой взаимной агрессии;
- *субъект-совместный* тип взаимодействия имеет место, если взаимодействие между субъектами профессиональной среды носит характер конструктивного диалога и, в этом смысле, совместного действия, подчиненного достижению какой-либо общей цели, выполнению общей задачи и т.д. Воздействие участника диалога друг на друга строится, на основе позиции и интересов другого участника. Однако следует отметить, в данном случае имеет место именно совмещение *субъектных* позиций каждого из участников взаимодействий, но без изменения собственной *субъектности* каждого из них;
- *субъект-порождающий* тип предполагает, что в ходе взаимодействия между субъектами, характеризующимися отношениями «индивид — среда» (учащийся — педагог, ребенок — родитель и т.п.) происходят постепенные изменения их субъектной позиции в направлении объединения в группового субъекта совместных действий. Это приводит к порождению новой субъектности каждого из компонентов отношения «индивид — среда», а само это отношение в онтологическом

смысле превращается (порождается) в группового субъекта.

Понятно, что ведущее место во взаимодействиях детей раннего возраста с социальной средой занимают близкие взрослые и другие дети. При этом ребенок может занимать «объектную» позицию, то есть реагировать (проявлять свою активность) лишь в ответ на воздействия со стороны другого субъекта социальной среды — объект-субъектный тип взаимодействия. Но может занимать и активную, «субъектную» позицию, вступая в субъект-субъектные взаимодействия с субъектами социальной среды, что может реализоваться в виде субъект-обособленного, субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия.

Основные теоретические подходы к пониманию детского развития

Е.О. Смирнова (Смирнова, 2003) выделяет следующие подходы в исследовании детского развития, которые послужили методологическими предпосылками для построения различных теорий психического развития детей дошкольного возраста:

- Врожденные инстинкты и реализующие их механизмы.
- Адаптация к воздействиям внешней среды (Ж. Пиаже).
- Социальное научение (бихевиоризм).
- Социальная ситуация развития и зона ближайшего развития Л.С. Выготского.
- Ведущая деятельность в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева.
- Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина.

Все эти теории детского развития, по сути, отражают «борьбу» двух основных идей, вокруг которых происходило их историческое становление. Первая из них — это идея и, соответственно, теория преформизма, в рамках которой в качестве источника развития ребенка рассматривается созревание его врожденных инстинктов и механизмов. Согласно другой теории, источником детского развития выступает внешняя среда и поэтому развитие ребенка происходит посредством накопления личного (индивидуального) опыта взаимодействия с окружающей средой.

Так, согласно подходу Ж. Пиаже (Пиаже, 1969), созревание врожденных инстинктов ребенка в виде его когнитивных структур рассматривается в контексте адаптации к внешней среде. При этом интеллектуальное развитие рассматривается как процесс уравновешивания ассимиляции и аккомодации. Выявленные стадии развития интеллектуальных структур послужили для Ж. Пиаже основанием для оригинальной возрастной периодизации.

В отличие от указанных подходов с акцентом либо на внутренние (врожденные), либо на внешние (социальные) источники развития, согласно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского (Выготский, 1982, 1983) психическое развитие детей происходит как процесс интериоризации высших психических

функций во взаимодействии с социальной средой, что получило название социальной ситуации развития. Применительно к детскому развитию это означает, что субъектами (носителями) высших психических функций являются взрослые и другие дети, выступающие субъектами окружающей ребенка социальной среды. А необходимым условием для психического развития ребенка является его совместная деятельность (жизнедеятельность) со взрослым и, соответственно, коммуникативное взаимодействие и общение с ним. Поэтому взрослый для ребенка — не просто условие личного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект. Между взрослым и ребенком устанавливаются глубокие личные взаимоотношения, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого. Совместная деятельность и деятельное общение взрослых и детей, их сотрудничество и содружество в реальных, живых контактах друг с другом — вот та социальная ситуация межличностного взаимодействия, в которой происходит развитие психики ребенка.

Об этом же говорит обзор теорий детского развития, проведенный Л.Ф. Обухова (Обухова, 1996). Ею показано, что взаимное отличие современных теорий детского развития определяется в основном трактовкой взаимодействия наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей.

Применительно к вопросу о типах взаимодействий приведем четыре модели влияния опыта на поведение, предложенные американским психологом Дж. Вулвиллом и представленные в упомянутой работе Л.Ф. Обуховой:

- первая модель обозначается как «больничная койка», когда субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент (таковы условия первых месяцев жизни), что, по нашей терминологии, соответствует объект-субъектному типу взаимодействия;
- вторая модель представлена образом «луна-парка», когда сам субъект выбирает развлечения, от которых хочет получить удовольствие. Однако, принимая в них участие, он не может изменить последующее влияние данного развлечения на себя (так, например, как только субъект решил принять участие в езде на американских горках, он мало может изменить опыт своих переживаний). Здесь мы имеем чередование субъект-объектного и объект-субъектного типа взаимодействия;
- третья модель обозначается как «соревнование пловцов», когда субъект, получив задание (стартовый сигнал), далее осуществляет свой путь независимо от внешних стимулов (среда здесь лишь поддерживает контекст для поведения субъекта). Такой тип взаимодействия со средой ближе всего к объект-объектному;
- четвертая модель иллюстрируется образом «теннисного матча» — между субъектом и внешней средой осуществляется постоянное взаимодей-

стве, когда субъект (как теннисист) принимает на себя воздействие среды, но и сам оказывает на нее ответное воздействие, причем учитывающее ее особенности (особенности противника на теннисном корте). Здесь мы имеем чередование субъект-объектного, объект-субъектного и субъект-порождающего типов взаимодействия.

Приведенный пример указанных моделей позволяет предположить, что в реальной социальной ситуации взаимодействие ребенка со взрослым, как субъектом социальной среды, скорее всего не будет ограничиваться только одним, фиксированным типом взаимодействия. Оно будет иметь динамический характер, когда один тип взаимодействия сменяется другим. Типы взаимодействия детей раннего возраста с окружающей социальной средой наиболее наглядно представлены на примере общения.

Развитие социальных взаимодействий у детей раннего возраста

Этапы развития общения детей раннего возраста со взрослыми и сверстниками

Исследователи отмечают, что развитие общения у детей в раннем и дошкольном возрасте проходит ряд этапов. При этом на первом этапе (2–4 года) сверстник для детей раннего возраста является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании действиям и эмоциям друг друга. В качестве главной коммуникативной потребности детей раннего возраста авторы отмечают потребность в соучастии сверстника, выражающемся в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей (Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет, 2001).

Одним из самых авторитетных исследователей общения в раннем возрасте является М.И. Лисина (Лисина, 1986). На основе проведенных ею и ее сотрудниками исследований она выделяет 4 критерия, при одновременном наличии которых можно говорить о том, что у ребенка уже сформировалась потребность в общении.

Первый критерий — это наличие внимания и интереса ребенка к взрослому, свидетельствующее о том, что взрослый стал объектом особой активности детей.

Второй критерий — наличие эмоциональных проявлений ребенка в адрес взрослого, в которых обнаруживается оценка взрослого ребенком и наличие у ребенка отношения ко взрослому.

Третий критерий — это наличие инициативных действий ребенка, направленных на то, чтобы привлечь к себе интерес взрослого. Здесь обнаруживается стремление ребенка познакомиться взрослого с собой и через реакцию этого взрослого увидеть свои возможности.

Четвертый критерий — это чувствительность ребенка к отношению взрослого, посредством которой ребенок проявляет свое восприятие оценки (и тем самым самооценки), получаемой им от взрослого.

В своем исследовании М.И. Лисина ставит два принципиальных вопроса: «1) на основе каких потребностей формируется потребность ребенка в общении с взрослыми? 2) какие факторы обеспечивают приобретение ею специфических черт, отличающих ее от тех потребностей, на базе которых она возникает, и необходимых для того, чтобы ее можно было считать истинно новой потребностью?» (Лисина, 1986, с. 36). И, отвечая на эти вопросы, приходит к выводу, что «потребность в общении имеет единую природу независимо от того, каков возраст партнера: главное — это узнать о себе и оценить себя через другого и с его помощью» (Лисина, 1986, с. 40).

Наиболее систематическое и подробное исследование общения детей раннего возраста проведено Л.Н. Галигузовой, одной из сотрудниц М.И. Лисиной¹. В своем исследовании она постаралась найти ответы на следующие вопросы:

- Как воспринимает малыш своих сверстников, учитывая, что для детей этого возраста главным остается взрослый?
- Переносится ли отношение к взрослому на других детей, учитывая, что они совсем не похожи на взрослых ни внешностью, ни характером поведения?

Чтобы найти ответы на указанные вопросы, Л.Н. Галигузова провела две серии экспериментов (Галигузова, 1983).

В первой серии экспериментов исследовалось восприятие детьми раннего возраста слайдов с изображениями сверстника, взрослого или игрушки, представляющей какое-либо животное. Обнаружилось, что изображения живых людей вызывали у детей значительно больший интерес, выражающийся в эмоциональных проявлениях, внимательном рассматривании и высказываниях. При этом изображение сверстника вызывало в 2 раза больше эмоциональных проявлений и в 1,5 раза больше вокализаций, чем изображение взрослого. Интересно, что в слайдах с изображениями сверстников дети видели не просто картинку, они узнавали в этих изображениях самих себя или же знакомую ситуацию, связанную с их собственным опытом.

Приведем несколько примеров из исследования Л.Н. Галигузовой:

Сереза (2 года 8 месяцев), рассматривая плачущего ребенка, обращаясь к взрослому, говорит: «Мальчик хочет к маме. Плачет в пижамке. А я плакал, когда в ясли пошел».

Максим (2 года 10 месяцев), с улыбкой глядя на изображение ребенка с игрушкой, многозначительно улыбнулся взрослому и выразительно произнес, показывая пальцем сначала на себя, а затем на сверстника на картинке: «Я!».

Виталик (2 года 1 месяц) очень внимательно и долго рассматривал снимок ребенка, затем удивленно оглянулся на экспериментатора и несколько раз сосредоточенно повторил: «Виталик! Виталик!».

¹ Эти же данные воспроизводит Е.О. Смирнова (2003).

Если говорить о типе взаимодействия, то оно здесь носит чисто перцептивный характер, когда ребенок выступает в роли субъекта восприятия по отношению к изображаемому объекту. Социальная среда в данном случае предстает как объект восприятия ее отдельного фрагмента (предъявляемого изображения). Но при этом отмечался субъективный перенос воспринимаемого изображения на самого себя, и поэтому эти данные можно интерпретировать как проявление того, что в сознании ребенка уже есть расщепление на «себя» и на «себя другого», один из которых («одно Я») предстает как субъект указанного переноса, а другой («Я другое») — как объект такого переноса. Здесь мы опираемся на внутриличностную оппозицию «Я — второе Я», обозначенную Ф.Д. Горбовым (Горбов, 2000).

Следует заметить, что при предъявлении тем же детям изображений с игрушками такой реакции не наблюдалось.

Во второй серии экспериментов исследования, проведенного Л.Н. Галигузовой, ребенку, сидящему в кроватке показывали (на короткое время) не изображения, а реальные объекты, точнее один из трех объектов: игрушка, другой ребенок или взрослый. Взрослый сидел на стуле рядом с кроваткой ребенка, а игрушка и другой ребенок — находились в другой кроватке. В этой экспериментальной ситуации ребенок явно оказывал предпочтение взрослому, а не своему сверстнику. Более того, дети стремились привлечь к себе внимание взрослого и всеми доступными способами вступить в общение с ним. И это при том, что взрослый занимал пассивную позицию, а малыш-сверстник, находящийся в соседней кроватке, вел себя весьма активно: манипулировал предметами, прыгал, издавал различные звуки.

Несомненно, полученные Л.Н. Галигузовой данные свидетельствуют о том, что дети раннего возраста испытывают значительно более острую потребность в общении со взрослыми, чем со своими сверстниками.

Поведение детей раннего возраста, показанное в экспериментах Л.Н. Галигузовой, отвечает четырем критериям потребности в общении (М.И. Лисина), которые были рассмотрены нами ранее.

Однако этот вывод не относится ко всему возрасту раннего детства. Так, поведение малышкой на втором году жизни соответствовало только двум первым критериям, то есть на появление сверстника они реагировали лишь ориентировочно-исследовательскими действиями и эмоциональными экспрессиями. Коммуникативные акты по отношению к сверстнику были фрагментарными, бедными по своему составу. И только на третьем году жизни у детей появляются реакции, соответствующие двум последним критериям потребности в общении выделенных М.И. Лисиной.

Данные наблюдения за взаимодействием детей в разных ситуациях позволили выделить четыре категории действий, отражающих отношение детей к сверстникам. С точки зрения анализа типов взаимодействия детей раннего возраста со сверстниками интерес представляют четыре категории действия,

которые Л.Н. Галигузова выделила в своем исследовании при изучении взаимодействия детей в разных ситуациях.

Первая категория действий — это действия, когда ребенок относится к сверстнику как интересному объекту, рассматривая его внешность, одежду, привлекая к нему внимание взрослого. Ребенок в данном случае занимает позицию перцептивного субъекта. Собственно взаимодействия как социального, межличностного акта здесь еще нет.

Вторую категорию действий образуют такие действия по отношению к сверстнику, которые подобны его действиям с игрушкой. Ребенок проявляет при этом характерную бесцеремонность по отношению к сверстнику, дергает его за волосы, за уши, тащит как игрушку, не обращая внимания при этом на реакции сверстника, то есть играет со сверстником как с игрушкой. Важно отметить, что по отношению ко взрослому этот ребенок так бесцеремонно себя не ведет. Здесь мы имеем явно субъект-объектный тип взаимодействия, когда ребенок проявляет к сверстнику субъектную активность, но именно как к объекту.

Третья категория действий — это действия, которые являются общими для поведения детей как по отношению ко взрослому, так и к сверстнику: ребенок наблюдает за действиями сверстника, подражает его движениям, смотрит прямо в глаза, улыбается и т.п. Образно говоря, ребенок в данном случае относится к сверстнику как субъекту, провоцируя его на взаимодействие, однако самого взаимодействия еще не происходит, это только подготовка к взаимодействию.

Четвертую категорию действий образуют действия, специфичные только для контактов со сверстником. Осуществление этих действий характеризуется ярко эмоциональной окрашенностью и раскованностью детей. На наш взгляд, здесь уже можно говорить о наличии коммуникативного взаимодействия ребенка со сверстником, но лишь на эмоциональном уровне.

Е.О. Смирнова (Смирнова, 2003) тоже выделяет в указанных четырех категориях действий объектный и субъектный аспекты отношения к другим людям. Причем в качестве внешнего признака различения этих аспектов отмечаются взгляды в глаза сверстнику и эмоциональные проявления ребенка, адресованные его сверстнику. При этом сходные действия, например, подражание, в одних случаях могут быть объектными (например, ребенок, понаблюдав за сверстником, ковырявшим свои колготки, производит то же действие со своей одеждой, не обращая внимание на реакцию ровесника), а в других — субъектными (увидев прыгающего в кроватке ребенка, радостно улыбаясь и глядя ему в глаза, тоже принимается прыгать перед ним). Субъектные действия, в отличие от объектных, обращены к сверстнику (то есть к другому) и направлены на ответную реакцию.

Это позволило выявить определенную тенденцию в развитии взаимодействия ребенка со сверстником. Речь идет о том, что на протяжении раннего возраста прослеживается сокращение объектных и увеличение

субъектных действий ребенка по отношению к своему сверстнику. Так, к 1,5 годам и далее наблюдается значительное сокращение частоты действий со сверстником 2-й категории, то есть как с игрушкой. В 3 года подобные действия уже практически отсутствуют.

В тот же период (от 1 до 3 лет) наблюдается увеличение частоты действий 3-й категории. А к трем годам у детей все сильнее проявляется стремление вызвать у сверстника ответную активность, попытки завязать общение. Вспомним, что в первой половине и в середине периода раннего возраста такие попытки дети совершали только по отношению ко взрослому. Это говорит о том, что к трем годам у детей начинает меняться «объектное отношение» к сверстнику (как объекту) на «субъектное», когда сверстник начинает восприниматься как возможный партнер по общению, игре, развлечениям.

4-я категория действий подвергается самым резким изменениям на протяжении раннего возраста, и она наиболее отражает специфику общения маленьких детей. Как отмечает Л.Н. Галигузова, это общение достаточно сильно отличается как от делового сотрудничества, так и от эмоционального общения со взрослым. В 1,5–2 года в поведении детей появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к сверстнику как к равному, с которым можно баловаться, соревноваться, кривляться и т.п. Воспроизведем несколько примеров из того же исследования (Смирнова, 2003, с. 216–217):

Дима (2 года) с интересом наблюдает за Катей (1 год 9 месяцев), которая ковыряет клеенку. Дима с улыбкой смотрит ей в лицо, подвигается к ней поближе и тоже начинает ковырять клеенку, поглядывая на девочку. Катя, по-прежнему не замечая интереса к ней Димы, хлопает рукой по клеенке и лепечет. Дима, смеясь, повторяет то же самое. Катя, наконец, улыбается Диме и весело бьет перед ним ногами по полу. Дима, смеясь, повторяет ее действия. Оба весело хохочут. Дима начинает щелкать языком перед Катей; Катя, смеясь, тоже щелкает языком.

Ира (2 года 3 месяца) закрывает лицо руками и напряженно ждет. *Рома (2 года 4 месяца)*, смеясь, заглядывает ей в лицо. Ира открывает лицо и с улыбкой начинает раскачиваться перед мальчиком. Рома весело повторяет ее действия. Некоторое время дети сидят и качаются. Потом Рома громко хлопает в ладоши и с выжидательной улыбкой смотрит в глаза Ире. Ира с удовольствием повторяет его действие, оба, смеясь, хлопают в ладоши. Вдруг Ира вскакивает и тут же весело падает перед мальчиком, оглядывается на него. Рома с восторгом повторяет это движение. Дети по очереди падают и встают, громко смеются. Ира радостно визжит, глядя Роме в глаза. Рома тоже визжит. Вдруг оба останавливаются, замерев смотрят друг другу в глаза и с визгом почти одновременно падают. Так повторяется несколько раз».

Из этих примеров видно, что действия ребенка могут выступать средством для привлечения к себе внимания другого ребенка и служить основой для совместного действия. В данном случае — для со-

вместного подражания друг другу. Причем все эти действия сопровождаются яркими эмоциональными выражениями.

С точки зрения характеристики типов взаимодействия эти примеры четко показывают динамику перехода от субъект-объектного к субъект-порождающему и затем субъект-совместному типам взаимодействия. Причем именно последние вызывают у детей этого возраста наиболее яркие положительные эмоции.

Однако авторы этого исследования обращают внимание на важную деталь. Оказывается, что наиболее благоприятной для указанного взаимодействия детей является ситуация, когда они остаются «один на один» друг с другом. Появление игрушки в этой ситуации ослабляет интерес друг к другу. Если же появляется взрослый, то дети переключают свое внимание и свою активность на него, стремясь наперебой привлечь внимание взрослого к себе.

Подводя итог этой части исследования, воспроизведем вывод Е.О. Смирновой (Смирнова, 2003, с. 221–222) об особенностях развития общения у детей раннего возраста:

1. Потребность в общении детей раннего возраста со сверстниками, складываясь на протяжении всего раннего детства, проходит ряд этапов. Так, на втором году жизни у детей наблюдаются внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни появляется стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни возникает чувствительность детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним.

2. Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, которое характеризует:

- непосредственность, отсутствие предметного содержания;
- раскованность, эмоциональная насыщенность;
- ненормированность и нестандартность коммуникативных средств;
- зеркальное отражение действий и движений партнера.

3. Решающая роль в формировании общения детей раннего возраста со сверстниками принадлежит взрослому. Наиболее эффективным средством для этого является организация взрослым субъектного взаимодействия между детьми.

В контексте задач нашего исследования эти данные показывают, что социальная среда для детей раннего возраста субъективно не однородна, она структурируется и иерархизируется ими. Причем наибольшее значение для формирования и удовлетворения потребности в контакте вызывает присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого другого ребенка.

Этот вывод подтверждается и экспериментальными данными, которые получены М.С. Кирышкиной в работе «Социальное развитие ребенка раннего возраста» (Кирышкина, 2009).

Особенности социального поведения у детей раннего возраста при вхождении в новую социальную среду

М.С. Кирюшкиной было проведено исследование поведения детей раннего возраста с разными взрослыми (посторонними и близкими) и с ровесниками, причем в новой социальной среде (в ситуации внесемейного воспитания, при посещении групп кратковременного пребывания в детских досуговых учреждениях и развивающих центрах).

Из анализа эмпирических материалов, представленных в данном исследовании, можно выделить следующие особенности вхождения детей этого возраста в новую социальную среду.

Взаимодействие детей в детском саду с другими субъектами (ровесниками, близкими и посторонними взрослыми) характеризуется значительным разнообразием, в основе которого лежит различное отношение к разным субъектам его окружения.

Близкий взрослый выступает для большинства детей опорой в их активности: все предлагавшиеся детям действия они выполняли с помощью близкого взрослого или в его присутствии, либо при его молчаливом участии. Это указывало на своего рода зависимость ребенка от сопровождающего его (близкого) взрослого. Подобное взаимодействие между взрослым и ребенком имеет субъект-совместный или субъект-порождающий характер.

В отличие от этого, на действия педагога (постороннего взрослого) более половины детей не обращали внимания или всячески избегали каких-либо контактов с ним, отказывались брать из его рук игрушки и т.д. Если некоторые из детей и следили за действиями педагога, то выполняли их выборочно, с оглядкой на сопровождающего (близкого) взрослого, не изменяли свои действия в соответствии с действиями педагога. Ребенок как бы отгораживал себя от неблизкого взрослого — педагога. В данном случае это будет субъект-объектный или субъект-обособленный типы.

Сложно складываются на первом этапе отношения ребенка со сверстниками. Более трети детей не обращают внимание на сверстников, то есть отношение к ним имеет объект-объектный характер. Примерно столько же детей наблюдают за сверстниками, но в контакт с ними не входят, что свидетельствует о субъект-объектном отношении к ним (ребенок как субъект восприятия, а его сверстник — как объект восприятия).

Следовательно, круг контактов ребенка раннего возраста с окружающими его людьми оказался избирательным и ограниченным его семьей.

По завершении цикла занятий с педагогом отношение детей экспериментальной группы к близкому и постороннему взрослому, а также к ровесникам значительно изменилось. Зависимость от близкого взрослого в действиях детей сменялась избеганием контактов с ним, стремлением к самостоятельности. Большая часть детей (70%) стала охотнее откликаться на инициативные действия педагога, стараясь согла-

совывать и изменять свои действия в соответствии с ними.

Изменилось и отношение к ровесникам. Практически уходит невнимание к сверстнику и боязнь его. Почти в 2 раза возрастает количество инициативных действий в адрес ровесников, пристальное слежение за правильностью их действий, стремление помочь им при затруднении.

В итоге, на основании полученных экспериментальных данных М.С. Кирюшкина приходит к выводу, что на протяжении трех этапов занятий в экспериментальной группе у детей изменялось содержание взаимоотношений со взрослыми партнерами и с ровесниками.

Таким образом, полученные в этом исследовании результаты, подтверждают нашу гипотезу о том, что «в глазах» ребенка раннего возраста окружающая их социальная среда субъективно не однородна: дети по-разному выстраивают свое поведение с представляющими эту среду детьми и взрослыми. При этом «задача воспитания в этом возрасте состоит в том, чтобы стимулировать активность каждого ребенка, вызывать его желание действовать, общаться, играть» (Смирнова, Галигузова, Мещерякова, 2007, с. 56).

Выводы

Анализ исследований социального развития детей раннего возраста по работам Л.Н. Галигузовой (Галигузова, 1983), М.С. Кирюшкиной (Кирюшкина, 2009), М.И. Лисиной (Лисина, 1986), Е.О. Смирновой (Смирнова, 2003), проведенный в контексте экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, позволил сделать следующие выводы:

- Основными компонентами социальной среды, во взаимодействии с которой происходит психическое развитие детей раннего возраста, являются взрослые (близкие и посторонние), другие дети (в том числе ровесники) и игрушки как опредмеченные способы человеческой деятельности.
- Социальная среда для детей раннего возраста субъективно неоднородна, так как они по-разному ведут себя по отношению к окружающим их взрослым, детям и игрушкам.
- На первых годах (1–2 года) развития детей наибольшее значение для формирования и удовлетворения их потребности в контакте (взаимодействии) с другим вызывает присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого других детей. Для проявления социальной активности детям требуется помощь близкого взрослого, либо его присутствие и молчаливое согласие. Если педагог предлагает ребенку выполнить какие-либо предметные действия, то выполняет он эти действия либо совместно с близким взрослым, либо при его молчаливом согласии и поддержке, то есть реализуется субъект-совместный или субъект-порождающий характер взаимодействия с близким взрослым. В то время как на действия педагога

(то есть постороннего взрослого) более половины детей не обращают внимания, либо всячески избегают каких-либо контактов с ним, отказываясь брать из его рук игрушку и т.п. Ребенок как бы отгораживает себя от активности постороннего взрослого (педагога), воздвигает между ним и собой своеобразную преграду. В этом смысле взаимодействия между ребенком и посторонним взрослым имеют субъект-объектный или субъект-обособленный типы.

- Взаимодействие ребенка со взрослым в реальной ситуации характеризуется динамичностью, когда один тип взаимодействия сменяется другим типом. Наиболее характерной является следующая этапность: сначала происходит активное воздействие ребенка на взрослого с целью привлечь к себе внимание и получить от него оценку своих действий — субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия; затем попытка включить взрослого в совместное действие — субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия.
- Отношения (взаимодействия) ребенка на первом этапе раннего возраста (1–2 года) со сверстником имеют неоднозначный характер. Эти отношения часто характеризуются отсутствием чувствительности к присутствию другого ребенка (сверстника) и особенностям его поведения. Более трети детей не обращают внимания на сверстников, отношение к ним имеет объект-объектный характер. Часть детей демонстрируют безразличное отношение к сверстнику: они дергают их за волосы и другие части тела, тащат как игрушку, демонстрируя субъект-объектный тип взаимо-

действия. Примерно треть детей наблюдают за сверстниками, но в контакт с ними не входят, что свидетельствует о субъект-объектном отношении (ребенок как субъект восприятия, а его сверстник — как объект восприятия). Чтобы перестать бояться сверстника и наладить взаимодействие с ним, нужна помощь взрослого по организации совместных действий, что требует реализации субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия между ними.

- Необходимым условием для вхождения в новую социальную среду и овладения новыми способами деятельности является наличие или формирование объект-субъектного, субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия. В то время как объект-объектный и субъект-обособленный типы взаимодействия не будут давать развивающего эффекта, а возможно даже и препятствовать ему.

В результате проведенного исследования установлено, что отношение детей раннего возраста к социальной среде имеет дифференцированно-иерархический характер, который выражается в разных типах взаимодействия с окружающими взрослыми (близкими и посторонними), ровесниками и игрушками. По мере развития потребности ребенка в общении и взаимодействии с компонентами социальной среды (близкими и посторонними взрослыми, ровесниками и игрушками) типы взаимодействия меняются в направлении от объект-объектного и субъект-объектного в сторону субъект-порождающего и субъект-совместного. Необходимым условием такой динамики является содействие взрослого в формировании потребности ребенка в общении и совместных действиях.

Литература

- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983.
- Галигузова Л.Н. Формирование потребности в общении со сверстником у детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1983.
- Горбов Ф.Д. Я — второе Я. М.: Воронеж, 2000.
- Капцов А.В., Панов В.И. Личностные качества субъекта как предикторы экпсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 72–80. doi: 10.17759/exppsy.2019120406
- Кирюшкина М.С. Социальное развитие ребенка раннего возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2, № 2. С. 5–11.
- Ермаков Д.С., Панов В.И. От экологии детства — к психологии устойчивого развития // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 4. С. 121–125. doi: 10.31857/S020595920010513-0
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
- Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Н.И. Ганошенко, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова. Под ред. Е.О. Смирновой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. [Электронный ресурс] // URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10111>
- Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
- Лидская Э.В., Мдивани М.О., Панов В.И. Склонность к принятию субъектной/объектной позиции курсантами и студентами во взаимодействиях с образовательной средой // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 62–71. doi: 10.17759/exppsy.2019120405
- Панов В.И. Экпсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
- Панов В.И. Экпсихология развития: гносеологическая и онтологическая парадигмы // Познание и переживание. 2020. Т. 1, № 1. С. 38–54. doi: 10.51217/cogexp_2020_01_01_03

- Панов В.И., Калинин И.В. Экопсихологический подход к анализу межсубъектных взаимодействий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 3. С. 221–232. doi: 10.52070/2500-3488_2021_3_840_221
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Владос, 2003.
- Смирнова Е.О. Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 54–62.
- Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Особенности педагогической работы по программе «Первые шаги» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2007. № 1.
- Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 9 (81). С. 4–9.
- Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 2, № 2 (34). С. 25–32.

References

- Vygotskiy, L.S. (1982). Collected works: Problems of General Psychology (2th ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Vygotskiy, L.S. (1983). Collected works: Problems of the development of the psyche (3th ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Galiguzova, L.N. (1983). Formirovanie potrebnosti v obshchenii so sverstnikom u detej doshkol'nogo vozrasta: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Formation of the need for communication with a peer in preschool children: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).
- Gorbov, F.D. (2000). I am the second me. Moscow: Voronezh. (In Russ.).
- Kaptsov, A.V., Panov, V.I. (2019). Personal qualities of the subject as predictors of ecopsychological types of interaction in activity and communication. *Ekspertimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 12 (4), 72–80, doi: 10.17759/exppsy.2019120406 (In Russ.).
- Kiryushkina, M.S. (2009). Social development of a young child. *Teoreticheskaya i ekspertimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (2), 5–11. (In Russ.).
- Ermakov, D.S., Panov, V.I. (2020). From the ecology of childhood to the psychology of sustainable development. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 41 (4), 121–125. doi: 10.31857/S020595920010513-0 (In Russ.).
- Lisina, M.I. (1986). Problems of the ontogeny of communication. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Interpersonal relations of a child from birth to seven years. (2001). N.I. Ganoshenko, L.N. Galiguzova, S.Yu. Meshcheryakova, A.G. Ruzskaya, E.O. Smirnova; In E.O. Smirnova (Eds.). M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (Retrieved from <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10111>).
- Obukhova, L.F. (1996). Child (developmental) psychology: A textbook. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo. (In Russ.).
- Lidskaya, E.V., Mdivani, M.O., Panov, V.I. (2019). Tendency to take a subject/object position by cadets and students in interactions with the educational environment. *Ekspertimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 12 (4), 62–71. doi: 10.17759/exppsy.2019120405 (In Russ.).
- Panov, V.I. (2013). Ecopsychological interactions: types and typology. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 3, 13–27. (In Russ.).
- Panov, V.I. (2020). Ecopsychology of development: epistemological and ontological paradigms. *Poznanie i perezhivanie (Cognition and experience)*, 1 (1), 38–54. doi: 10.51217/cogexp_2020_01_01_03 (In Russ.).
- Panov, V.I., Kalinin, I.V. (2021). Ecopsychological approach to the analysis of intersubjective interactions. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki (Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences)*, 3, 221–232. doi: 10.52070/2500-3488_2021_3_840_221 (In Russ.).
- Piazhe, Zh. (1969). Selected psychological writings. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2003). Child psychology. Moscow: Vlados. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2004). The Genesis of Child Communication from Birth to Seven Years in the Research of Employees of the Psychological Institute. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 2, 54–62. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu. (2007). Peculiarities of pedagogical work under the program “First Steps”. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 1. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2017). The Game-Playing Competence of Educators. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 11 (9), 4–9. (In Russ.).
- Smirnova E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, (12) 2, 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0205 (In Russ.).

Статья получена 17.05.2022;
принята 04.06.2022;
отредактирована 14.06.2022

Received 17.05.2022;
accepted 04.06.2022;
revised 14.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Лидская Элеонора Викторовна — младший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>

Eleonora V. Lidskaya — Junior Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of Russian Academy of Education, elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>



Панов Виктор Иванович — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Психологического института Российской академии образования, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

Victor I. Panov — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactic, Psychological Institute of Russian Academy of Education, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>