

Истоки отзывчивости

(по материалам анализа вальдорфской педагогики)

Е. О. Смирнова,
доктор психологических наук

Пожалуй, самыми ценными человеческими качествами во все времена и во всех культурах считаются доброта и отзывчивость. Способность поделить, помочь, уступить, разделить чужую радость и беду — драгоценный талант, который, увы, встречается всё реже. И хотя в наши дни более важными становятся совсем другие качества (способность добиваться своего, сила, прагматизм, стремление к лидерству и пр.), на вопрос, что вы больше всего цените в людях, подавляющее большинство людей по-прежнему отвечают: доброту и отзывчивость.

Очевидно, что эти важнейшие качества, как и многие другие, закладываются в детстве. Можно ли влиять на их становление? Зависит ли формирование чуткости и отзывчивости ребенка от условий его воспитания? И какие именно условия способствуют развитию этих важнейших качеств человека? Попытаемся ответить на эти вопросы.

Почти все системы и программы дошкольного воспитания в качестве важнейшей задачи ставят нравственное или социально-эмоциональное воспитание, которое включает формирование положительного отношения к людям, социальных чувств, просоциальных действий и пр. В большинстве существующих программ главным методом такого воспитания является усвоение моральных норм и правил поведения. На материале сказок, рассказов или драматизации дети учатся оценивать поступки и качества персонажей, начинают понимать, «что такое хорошо и что такое плохо». Предполагается, что такое понимание вызовет соответствующие действия ребенка: узнав, например, что делиться с другими хорошо, он станет стремиться стать хорошим и начнет отдавать другим свои конфеты и игрушки. Большинство детей уже в 3—4 года правильно оценивают хорошие и плохие поступки других персонажей. Они знают, что хорошо помогать, делиться с другими, уступать слабым, однако в реальной жизни их поступки, как правило, далеки от этих известных им правил поведения. Очевидно, что знание моральных норм вовсе недостаточное условие для их соблюдения. Кроме того, доброта и отзывчивость не сводятся к выполнению определенных правил поведения. Эти качества основаны на способности к сочувствию и сопереживанию, на доброжелательном отношении к другому, которое проявляется в самых разных жизненных ситуациях. Значит, нужно воспитывать не только и не столько правильное поведение, сколько — нравственные чувства, которые позволяют принимать чужие радости и трудности как свои. А это уже значительно труднее.

Наиболее распространенным методом воспитания социальных и нравственных чувств в последнее время становится осознание своих переживаний. Детей учат прислушиваться к себе, называть свои состояния и настроения, понимать свои качества и достоинства. Предполагается, что уверен в себе тот ребенок, который хорошо понимает и рефлексивирует свои переживания, легко сможет встать на позицию другого и понять его переживания. Однако

жизнь показывает, что это, увы, не всегда так. Ощущение и осознание своей боли (физической или душевной) далеко не всегда приводят к сопереживанию боли других, а высокая оценка своих достоинств и преимуществ, как правило, не способствует столь же высокой оценке других. И вообще, рефлексия собственной внутренней жизни скорее фиксирует человека на себе, чем открывает переживания другого. Сосредоточенность человека на себе и на своей самооценке, на собственных достоинствах и переживаниях может породить такие тяжелые переживания, как зависть, обида, отчуждение, конкурентное отношение к другим и пр. Всё это отнюдь не способствует отзывчивости и доброжелательности.

Где же выход? Существуют ли адекватные педагогические стратегии воспитания нравственных чувств и гуманных межличностных отношений? Для ответа на этот вопрос следует обратиться к уже существующим традиционным педагогическим системам, в которых становление нравственности и духовности, уважение к себе и к другим являются главной задачей и целью воспитания ребенка.

К числу таких систем в первую очередь относится вальдорфская педагогика.

Основные принципы и своеобразие вальдорфской дошкольной педагогики

Не имея возможности подробно описывать теоретические и методические основания этой оригинальной системы, остановлюсь лишь на основных ее положениях, которые существенно отличают вальдорфские детские сады от других дошкольных учреждений. Первое из них — это запрет на раннюю интеллектуализацию и обучение. Воспитание в вальдорфском детском саду не рассчитано на развитие интеллекта и раннее обучение. Здесь строго избегают любой нагрузки на память и мышление до 7 лет. Маленький ребенок постигает мир опытным, а не рассудочным путем. Мир абстрактных понятий чужд маленькому ребенку, и не следует их вводить преждевременно, пока не окрепнут духовные и умственные силы ребенка. Нельзя преждевременно разрушать воображения и образности ребенка. Значительно важнее обращаться не к мыслям, а к воле ребенка, вызывая у него желание к различным действиям. Прямое обращение к воле через сопереживание поступкам взрослого составляет одно из важных положений вальдорфской дошкольной педагогики. Если предоставить возможность духу и воле ребенка окрепнуть в «безинтеллектуальности», он сможет позже успешнее овладеть сферой интеллектуального, необходимой современной цивилизации. Преждевременная интеллектуальность может использоваться ребенком для критики других, для оправдания себя, для демонстрации собственных достоинств и предъявления своих требований.

Еще одной особенностью вальдорфской дошкольной педагогики является ограничение на всякую оценку ребенка. Воспитание в вальдорфском детском саду избегает всякого вмешательства в свободное развитие ребенка. Оценка — как отрицательная, так и положительная — также является вмешательством в естественное развитие, формой внешней власти взрослого. Ребенок, ожидающий оценки, действует под внешним давлением, страстно желая похвалы или стараясь избежать порицания. При этом он лишается возможности действовать исходя из своей сущности, из любви к самому делу. Поэтому не следует фиксировать внимание ребенка на себе самом (не только на его недостатках, но и на его успехах). Дети, слишком рано обретающие самооценку, становятся демонстративными, жаждущими непрерывных похвал. Гораздо важнее в дошкольном возрасте направлять интерес ребенка на какое-либо дело, а не на себя самого.

Однако отсутствие оценок вовсе не означает общего безразличия к ребенку. Напротив, атмосфера доброжелательности и любви является основой и главным принципом вальдорфской педагогики. Только любовь к ребенку, принятие его индивидуальности позволяют раскрыться и развиваться его неповторимой личности. Воспитатель должен стремиться избавить ребенка от необходимости самоутверждаться и позволить реализоваться его соб-

ственным силам и способностям. Для этого необходимо отказаться от авторитарного воспитания. Излишняя строгость, запреты и вмешательство взрослых подавляют волю ребенка. В результате авторитарного воспитания он начинает либо действовать автоматически, по готовым, установленным другими правилам, либо сопротивляться своим воспитателям, что может перерасти в хроническое противостояние. В этом случае, хотя ребенок и отстаивает свое Я, он чувствует себя изолированным от окружающих, одиноким. И только любовь взрослых позволяет ребенку развиваться в гармонии с окружающим миром.

Следует беречь и поддерживать любую инициативу ребенка и как можно реже говорить ему «нет». Существуют только три причины, по которым можно отказать или запретить что-то делать:

- 1) если выполнение желания ребенка может причинить вред ему самому (например, выйти на улицу в холодную погоду без пальто);
- 2) если его действия могут повредить другим (например, шуметь, когда другие спят);
- 3) если могут пострадать какие-либо вещи (например, нельзя рисовать на стене).

Чем реже воспитатель использует слово «нет», тем больший вес оно имеет для ребенка.

При этом запрет взрослого должен быть четким, лаконичным и не допускающим возражений. Только тогда он будет действенным и ребенок поймет, что все в жизни происходит не по произволу взрослого, а подчиняется необходимым законам.

Главным позитивным методом воспитания и основной педагогической установкой в вальдорфской педагогике является подражание воспитателю. В первые 7 лет жизни дети обладают интуитивной способностью к непосредственному и естественному подражанию. Вся жизнь ребенка до 7 лет является непрерывным воспроизведением того, что происходит вокруг. Когда дошкольник воспринимает что-либо, у него возникает стремление к воспроизведению. При этом подражание понимается не как повторение чужих движений или слов, но скорее как «заражение», как переживание себя и своей связи с миром. Не случайно поэтому использование термина «внутреннее подражание». Нужно строго следить за тем, чтобы в окружении ребенка не происходило ничего (включая мысли и эмоции взрослых), чему ребенок не должен был бы подражать. Если ребенок подрастает около гневливого отца или сердитой воспитательницы, он будет настроен на гнев и агрессию. Если же в его окружении царят честность и доброжелательность, он будет правдивым и чутким к людям. «Всё, чего мы хотим достичь в воспитании маленького ребенка, мы должны переносить из области мыслей и идей в область поступков и действий. Из этого получается вся методика ведения детского сада», — пишет воспитатель первого вальдорфского детского сада Э. Грюнелиус. Мы воспитываем ребенка своими каждодневными действиями, а не тем, что мы ему говорим.

Воспитание через подражание предъявляет к взрослому-воспитателю значительно более строгие требования, чем воспитание авторитетом. Во всех своих мыслях, поступках и действиях он должен быть примером для детей. Важный вывод из этой воспринимающей и подражающей позиции ребенка — необходимость самовоспитания для воспитателей. Требования педагога должны быть направлены прежде всего на самого себя. Он должен побуждать интересы и чувства детей не через объяснения и рассуждения, а через себя — свою непосредственную деятельность и каждодневные поступки.

Особенности общения детей в вальдорфском детском саду

Как же отражаются данные воспитательные принципы на развитии детей, и прежде всего на становлении их духовно-нравственной сферы? Очевидно, что в дошкольном возрасте нравственные чувства ребенка, его доброта и отзывчивость проявляются главным образом в сфере отношений со сверстниками. Поэтому мы попытались сопоставить характер общения и межличностных отношений детей в обычном, традиционном, и вальдорфском дет-

ских садах. Для сравнения были выбраны старшая группа детского сада, работающая по типовой программе, и вальдорфская группа. Различия оказались довольно яркими.

Первое отличие, которое бросается в глаза при посещении вальдорфского детского сада, — это отсутствие демонстративности детей. Когда новый взрослый приходит в обычный детский сад, как правило, дети окружают его, и каждый стремится привлечь внимание к себе. Одни показывают свои игрушки, другие рассказывают о своих успехах, третьи демонстрируют свои умения, четвертые громко обзываются или демонстративно хулиганят, провоцируя реакцию взрослого. В вальдорфском детском саду картина совершенно иная: появление нового взрослого не оказывает существенного влияния на поведение детей. Вежливо поздоровавшись со взрослым, каждый продолжает заниматься своим делом. Здесь у каждого ребенка в каждый момент времени есть свое занятие: игра, рисование, лепка, конструирование, вырезание и пр. Причем это дело увлекает ребенка само по себе. Он делает что-то не для того, чтобы выполнить задание взрослого, или похвалиться перед сверстником, или привлечь внимание к себе, а потому что это интересно. Поэтому появление нового взрослого не слишком влияет на интерес к начатому делу и на поведение детей.

Такое же отсутствие демонстративности отличает и общение детей. Мы попытались сопоставить содержание диалогов детей в обычном и в вальдорфском детских садах. Оказалось, что в вальдорфском саду дети гораздо больше общаются и разговаривают друг с другом. Они чаще обращаются друг к другу, называют товарищей по имени, чаще задают вопросы, обсуждают план игры или общего дела. В обычном саду такие вежливые и содержательные разговоры наблюдались лишь в единичных случаях. Но главное — существенно различалось содержание детских разговоров. В обычном саду подавляющее большинство высказываний детей было направлено на себя (демонстрация своих игрушек или умений, рассказы о событиях своей жизни и т. д.). Каждый ребенок говорил о себе и не поддерживал высказываний партнера. Местоимения «я», «мое», «мне» присутствовали в каждой фразе. Дети как бы не слышали другого и говорили только о себе. В результате диалоги быстро распадались и сводились к фрагментарным репликам типа: «А мне машинку купили», «А меня зато сегодня после обеда заберут». В отличие от этого в вальдорфском детском саду большинство высказываний детей ориентировано на сверстника, а местоимения «я» и «мое» произносятся достаточно редко. Значительно чаще встречаются «ты», «мы», «наше». Дети интересуются действиями и предпочтениями другого («Покажи, что у тебя получилось», «Ты чем больше любишь рисовать — мелками или красками?»), планируют совместную игру («Давай мы построим космический корабль и полетим на нем на Луну»), обсуждают совместные планы («Что ты хочешь подарить Вике на день рождения? Давай вместе придумаем подарок»).

Интерес к другому, умение слышать его и поддержать чужую инициативу проявляются не только в разговорах, но и в действиях детей. Как правило, эти действия оказываются общими, совместными. Любимым занятием дошкольников, естественно, является игра. Игры в вальдорфском детском саду значительно более продолжительны, развернуты и содержательны, чем в традиционном. Это связано не только с полетом фантазии и детским воображением (которое у детей в вальдорфском детском саду развито больше), но и с умением уступать другим, принимать и поддерживать предложения партнеров. Если в обычном саду детские игры часто распадаются из-за борьбы за главную роль или из-за обладания привлекательной игрушкой, то в вальдорфском саду таких проблем нет. Дети охотно уступают главные роли даже младшим (вальдорфская группа — разновозрастная, в ней находятся дети от 3 до 7 лет). Например, мы наблюдали игру в «девочку и собачку», где собачкой была старшая девочка (6 лет), а хозяйкой — младшая (4 года). Для обычного детского сада такая картина весьма нетипична, поскольку там главные роли всегда достаются старшим. Здесь же младшие имеют равные права на участие в игре: к ним прислушиваются и учитывают их интересы.

Еще одно очевидное отличие вальдорфского детского сада — общая доброжелательность и миролюбие. В традиционном саду воспитателю то и дело приходится разрешать конфликты детей и разнимать дерущихся. Жалобы друг на друга — кто кого обидел, отнял игрушку, не принял в игру — являются обычным делом. В вальдорфском детском саду конфликты практически не возникают, а если и возникают, то проходят очень быстро и, как правило, без вмешательства воспитательницы. Дети легко и охотно извиняются, если обидели кого-то, сами предлагают помириться, сами находят способы преодолеть недоразумения. Конечно, и здесь встречаются драчуны и забияки, особенно среди тех, кто сравнительно недавно пришел в группу. Но агрессивные действия такого ребенка не находят ответа и продолжения, они как бы вовсе игнорируются. Вот, например, такой случай. Мальчик (5 лет, в группу пришел всего неделю назад) подходит к девочке и изо всех сил бьет ее веревкой. В обычном детском саду этот эпизод наверняка вызвал бы крики, жалобы, проявление справедливой ответной агрессии и скорее всего превратился бы в драку. Но наша жертва нападения удивленно посмотрела на агрессора, потеряла ушибленное место и отошла в сторону. И всё! Никакой мести, никакой обиды и никакого внимания к случившемуся. После того как примерно тот же эпизод повторился с еще одной «жертвой», другая старшая девочка подошла к маленькому агрессору и предложила играть вместе. Не упрекая, не осуждая, не наказывая, а просто включая его в свою игру. Мальчик был усмирен этим предложением и с виноватым видом принял его. Такая воспитательная стратегия — игнорирование агрессивных действий и включение в содержательную деятельность — оказывается более эффективной, чем осуждения, наказания, нотации и призывы. И что самое замечательное — используют ее сами дети.

Однако все это результаты простого наблюдения. Чтобы выявленные различия приобрели объективность и достоверность, они, как известно, должны быть подкреплены научными исследованиями и количественными данными. Для этого помимо наблюдения за естественным взаимодействием детей мы использовали некоторые психологические методики и естественные игровые ситуации, которые позволили сопоставить отношения детей в разных детских садах по одним и тем же показателям. Остановимся на результатах такого сравнения.

Межличностные отношения детей в обычном и в вальдорфском детских садах

Традиционным методом исследования межличностных отношений дошкольников являются детские варианты социометрии. Например, каждого ребенка в группе спрашивают, с кем бы он хотел жить в одном красивом домике (или плыть на одном корабле, или дружить), а с кем он не хочет находиться вместе (предпочел бы оказаться подальше от него). Обычно, отвечая на оба вопроса, дети называют 2—3 имени, в результате получается так называемая структура детского коллектива: одни дети, получившие максимальное число позитивных выборов, занимают положение «звезд» или «предпочитаемых», другие, те, с кем никто не хочет дружить или жить в одном домике (имеющие в основном негативные выборы), являются отверженными, или «изгоями», третьи вообще не получают никаких выборов и остаются как бы незамеченными (изолированными). Так обстоит дело в обычном детском саду. В вальдорфском же все оказалось по-другому. Здесь не было ни «звезд», ни отверженных, ни изолированных. Отрицательных выборов практически не встречалось. Если в обычном детском саду отрицательные выборы составили примерно половину (48 %), то в вальдорфском их было только 4 %. На вопрос: «Кого бы ты хотел поселить в другой домик, подальше от себя?» — дети не могли ничего ответить. Зато в ответ на первый вопрос: «С кем бы ты хотел жить в общем красивом доме?» — следовал длинный перечень имен, в который входили старшие и младшие, мальчики и девочки. Некоторые дети так и отвечали: «Всех в краси-

вый, и еще вас!» В результате количество положительных выборов распределилось примерно поровну между всеми детьми.

Этот факт весьма примечателен. Он говорит об общей доброжелательности в группе и о том, что внимание других достается всем поровну. Конечно, и в этой группе есть избирательные привязанности, есть более и менее близкие друзья. Но важно, что здесь все друзья и нет врагов, нет незамеченных, изолированных. Очевидно, что такая атмосфера в группе значительно более благоприятна для развития личности ребенка, чем коллектив с традиционной жесткой структурой.

Другая методика, использованная нами в вальдорфском и обычном детских садах, выявляла особенности сопереживания сверстнику и готовность помочь ему. В этой методике двум детям предлагалось раскрасить по образцу контурные изображения рукавичек так, чтобы они получились одинаковые. Набор цветных карандашей делился поровну, что делало необходимыми обмен карандашами и взаимные уступки сверстнику. По ходу дела взрослый несколько раз оценивал действия каждого ребенка — как положительно, так и отрицательно (делал замечания или хвалил). В процессе проведения такого естественного эксперимента отмечались следующие особенности поведения детей:

- интерес к действиям сверстника и определенное отношение к ним;
- ответ ребенка на просьбу сверстника дать ему карандаши;
- реакция ребенка на поощрения и порицания партнера.

Эти показатели, с нашей точки зрения, отражают наиболее существенные характеристики межличностных отношений: заинтересованность и доброжелательность, способность помочь и уступить другому, разделить его успехи и неудачи. Опираясь на данные показатели, рассмотрим, как вели себя дети из вальдорфской и традиционной групп детского сада.

Следует отметить, что практически все дети в обеих группах не были безразличны к действиям партнера — они то и дело поглядывали на работу сверстника и комментировали ее. Однако содержание этих комментариев существенно различалось. В традиционном детском саду подавляющее число детских высказываний (70 %) было направлено на привлечение внимания к себе: дети демонстрировали свои успехи, насмехались и шутили над действиями их товарищей, хвастались своими результатами: «Вот у меня как красиво, а у тебя какой-то валенок, а не рукавичка!», «Смотри, я тебя уже обогнал! Я быстрее и правильнее делаю, а у тебя все криво и косо...». В вальдорфском детском саду такого рода демонстративных комментариев не встречалось ни разу. Напротив, дети хвалили и поддерживали действия сверстников и как бы учились у них: «Как у тебя красиво выходит, совсем как на картинке!», «Когда мы нарисуем рукавички, я тебе свою подарю — и у тебя будет две, ведь одной рукавички не бывает».

Примерно те же различия наблюдались в реакциях детей на поощрения и порицания сверстников. Когда взрослый хвалил действия товарища, 70 % детей в обычном детском саду протестовали и стремились переключить внимание на себя: «Смотрите, как у меня! Я еще лучше, чем он сделал!», «Смотрите, у него криво, а у меня ровно» и т. д. Порицания действий сверстников вызывали аналогичную реакцию — дети охотно соглашались с тем, что у товарища ничего не получается, и опять же приводили себя в пример. В вальдорфском детском саду наблюдалась совсем другая картина. Во-первых, некоторые дети (30 %) проявили полное безразличие к оценкам взрослого — поощрения или порицания взрослого не отражались ни на их поведении, ни на отношении к сверстнику. А во-вторых, в большинстве случаев (70 %) дети охотно соглашались с поощрениями сверстника и пытались оправдать и защитить его, когда взрослый делал замечания в его адрес: «Просто она цвета перепутала, но так даже лучше», «Он еще не успел подравнять, у него еще лучше выйдет».

Когда надо было уступать карандаши сверстнику (напомним, что без этого нельзя было выполнить задание), 50 % детей из обычного сада начали договариваться и «торговаться»

(например: «Ты мне желтый и коричневый, а я тебе красный», «У, какая хитрая, сначала я все сам нарисую, а потом поменяемся»). Некоторые дети (30 %) вообще отказались уступить карандаши сверстнику, в результате чего рукавички не получились. В вальдорфском детском саду 90 % детей уступили свои карандаши без колебаний и без всяких условий. Многие пары сразу объединяли свое имущество и вместе пользовались общими карандашами.

Итак, проведенные наблюдения и эксперименты показали, что характер общения и межличностные отношения в вальдорфском детском саду существенно отличаются от тех, которые преобладают в обычном. Наиболее существенное отличие заключается в отсутствии конкурентности и демонстративности. Если в обычном детском саду сверстник выступает для большинства детей как противник или конкурент, которого надо превзойти и победить, то в вальдорфском саду таких проблем нет. Другой ребенок — это партнер по общему делу, друг, собеседник. Если в первом случае дети изо всех сил стремятся продемонстрировать свои достоинства и преимущества, то во втором они направлены на дело или на других людей. Поскольку в нашем небольшом исследовании участвовали дети из одного микрорайона и даже посещающие один детский сад, в котором работает вальдорфская группа, полученные различия нельзя объяснить разным социальным или экономическим статусом родителей. Очевидно, что решающую роль здесь играет именно система воспитания. В заключение попытаемся понять, какие именно принципы и педагогические установки порождают выявленные отличия.

Главное — свобода от оценки и самооценки

Общие принципы вальдорфской педагогики в целом совпадают с современными общепризнанными педагогическими установками. Гуманизация образования, творческое развитие способностей каждого ребенка, уважение к его личности, ориентация на духовно-нравственное воспитание активно провозглашаются во многих педагогических концепциях и программах. Однако методы реализации этих принципов в традиционной и вальдорфской педагогиках существенно различаются.

Главное отличие заключается, по-видимому, в том, что в вальдорфской педагогике воспитатель не фиксирует внимание ребенка на нем самом. Здесь не оценивают результатов деятельности детей, не сравнивают их друг с другом, не стремятся подчеркнуть достоинства одного или недостатки другого. В традиционных детских садах, напротив, формирование положительной самооценки, поощрение и порицание и приведение положительных примеров являются главными методами воспитания. Предполагается, что раннее развитие самосознания, положительная самооценка и рефлексия способствуют развитию личности, психологическому комфорту дошкольника и его стремлению к положительным образцам. Так, распространенным методом морального развития является формирование адекватной моральной самооценки, т. е. правильных представлений ребенка о собственном соответствии положительным моральным эталонам. При таких методах моральное поведение (если оно достигается) становится средством самоутверждения через собственное соответствие положительным образцам. Оно направлено на самого себя, на самосовершенствование и подкрепление своей положительной оценки. Другие люди при этом воспринимаются как обстоятельства моей собственной жизни, которые могут способствовать или препятствовать моему благополучию, выражать или не выражать должное отношение ко мне. В результате ребенок воспринимает и переживает только самого себя, вернее — то, что обычно называют образом Я (свои оценки, качества, достоинства). Пелена образа Я как бы закрывает других людей, отгораживает от них, замыкает в самом себе и мешает видеть и слышать другого. Самоутверждение, демонстрация своих достоинств, конкуренция с другими становятся главными мотивами поведения ребенка.

В вальдорфском детском саду дети свободны от такой пелены. Они не видят в самом себе центр и цель своего существования и тем более существования других. Самоутверждение и самооправдание не являются главными побудителями их поведения. Это позволяет им видеть и слышать других вне зависимости от своих ожиданий и оценок, сверстник является для них не средством самоутверждения, а самоценной и самодостаточной личностью. Если отношения конкуренции разобщают детей, то отношения общности и причастности друг к другу и к общему делу связывают их. Они не сравнивают себя с другими, не пытаются превзойти их и доказать свое превосходство. Поэтому успехи и достоинства товарищей не воспринимаются как собственное поражение, а, напротив, радуют и вдохновляют. При этом каждый ребенок сохраняет свою индивидуальность и умеет проявлять самостоятельность. Этим детей отличает независимость от чужих оценок, нонконформизм, наличие своих замыслов и своих интересов. Все это характерно для воспитанников вальдорфского детского сада и говорит о преимуществах данной системы воспитания, в особенности для воспитания нравственности и гуманных межличностных отношений.

Результаты данной работы¹ могут свидетельствовать о том, что нравственное развитие детей во многом определяется не только общественными установками и влиянием семьи, не только врожденными задатками, но прежде всего условиями жизни и воспитания ребенка.

¹ В сборе материала принимали участие дипломницы МГППИ Юлия Ливашова и Татьяна Тихомирова.