

Ритуал как средство формирования произвольности действий

А. Г. Сулейманян

Проблема ритуала, связи мифа и ритуала в течение нескольких последних десятилетий в отечественной психологии почти не исследовалась. Традиции Потебни, Веселовского, Проппа были практически прерваны. Поэтому перед современными психологической и педагогической науками стоит задача попытаться определить суть ритуала вообще, «его (пользуясь платоновским языком) идею как тот предел бесконечно возрастающего становления, к которому данное явление стремится, и роль, которую играет ритуал в самом широком контексте (духовном, культурно-историческом, биолого-антропологическом) и в самых интенсивных и глубинных жизненных ситуациях, к разрешению которых направлен ритуал» [14, с. 8].

Сложность исследования проблемы ритуала состоит в том, что в советской науке начиная с 20—30-х гг. получила распространение и утвердилась как официальная и, следовательно, практически монополярная вульгарно-социологическая оценочная трактовка ритуала или как результата «обмана и надувательства», или как свидетельства невежества, мракобесия, дикости. Подобная трактовка должна расцениваться решительно отрицательно. «В историко-социальной перспективе ее генеалогия — в синтезе худших сторон бездуховного «просветительства», обывательской точки зрения, ставящей под сомнение онтологичность духовных ценностей и, в частности, видящей в ритуале, иногда даже ценящей в нем только внешнюю сторону (пример, замечательно иллюстрирующий это положение, — посещение горбачевской и ельцинской администрациями богослужений. — А.С.) и не предполагающей в нем более глубоких и актуальных смыслов» [14, с. 8].

Нельзя сказать, что такое отношение к сути ритуала и его роли — удел уже перевернутой страницы книги психологической науки. Поэтому, на наш взгляд, предваряя психологический анализ сути и функции ритуала, не будет лишним обращение к более широкому кругу вопросов, связанных с ритуалом, с тем, чтобы в общих чертах описать отношение к ритуалу тех, кто находится внутри данной ритуальной традиции и для кого в ритуале концентрируются высшие ценности этой традиции, а сам ритуал переживается как непосредственная данность, актуализирующая глубинные смыслы существования. Это необходимо, так как, только уяснив психологический смысл ритуала вообще, можно перейти к вопросу о применимости тех или иных конкретных ритуальных элементов к развитию произвольности действий в «школе мифотворчества».

Ниже мы приводим два высказывания, принадлежащие одно — известному этнографу А. Элькину, другое — выдающемуся религиозному мыслителю Павлу Флоренскому, в которых раскрываются психологическое содержание, смысл и функции ритуала.

«Тем, кто никогда не видел этих обрядов (русский синоним понятия «ритуал». — А. С.), почти невозможно понять, какую роль они играют в формировании индивидуума и в укре-

плении чувства единства и общности у племен в целом. Познание великих тайн, достигнутое на трудном пути посвящений, пройденном всеми мужчинами, помогает объединению племени и мешает развитию разобщающих тенденций, которые порождаются тем, что многие стороны общественной и духовной жизни аборигенов протекают в узких местных рамках» [18, с. 162].

«Феургия — как средоточная задача человеческой жизни, как задача полного претворения действительности смыслом и полной реализации в действительности смысла — была во времена древнейшие точкою опоры всех деятельностей жизни; она была материнским лоном всех наук и всех искусств. Она была реальным условием развития самосознания, родником жизни, всею деятельностью человека. Все деятельности находили в ней свое единство и вне ее рассматривались как существующие легкомысленно, поверхностно, блудно, так сказать, и, следовательно, незаконно и болезненно. Но когда единство человеческой деятельности стало распадаться, когда феургия сузилась только до обрядовых действий, до культа в позднейшем смысле слова, то деятельности жизни, выделившись из нее, стали плоски, поверхностны, без внутреннего содержания. Они тогда лишились истинной точки своего приложения, а потому — и прочной уверенности в безусловной нужности своей. Содержание их перестало существовать как безусловно ценное и непреложно реальное. Форма и содержание разделились и начали соприкасаться случайно и произвольно. Вещи стали только утилитарными (полезными), понятия — только убедительными. Но утилитарность уже не была знаменем реальности, а убедительность — истинности. Все стало подобным Истине, перестав быть причастным Истине, перестав быть Истиною и во Истине. Короче — все стало светским. Так распалась и разложилась на специальности, подробности и частности, из которых ни одна не необходима и все случайны и условны, человеческая личность, утерявшая безусловное условие своего единства, а с ним — и ноуменальную крепость самосознания» [15, с.105—106].

Из подобного понимания ритуала проистекают два следствия, важные для психологической науки, и в частности психологии обучения и развития.

Первое следствие заключается в том, что «ритуал обращен ко всем находящимся в распоряжении человека средствам восприятия, познания, прочувствования мира, его переживания — к зрению, слуху, обонянию, осязанию, вкусу, к сердцу и разуму. Ритуал не только обращен к этим средствам: в известной степени он мобилизует их в связи с единой целью («сверхцелью»), социализирует их (как и результаты их деятельности), подчиняет их (точнее, строит из них) некоей сверхсистеме, в пределах которой эти средства призваны «разыгрывать» и формировать новые знаковые реальности» [14, с. 18].

Второе следствие особенно ценно применительно к обучению изобразительному искусству: «Формой «социализации» чувств («восприятий») и ментальных возможностей («познаний») человека оказываются те внутриритуальные «деятельности» и соответствующие им знаковые протосистемы, которые позже дали начало искусствам, науке, философии как институализированному умозрению. Мысль, что ритуал выступает как творческое лоно, из которого возникло синкретическое по своему первоначальному характеру «предыскусство», и одновременно как его колыбель, в которой уже намечались лишь позже дифференцировавшиеся частные искусства, разумеется, не нова, хотя и должна быть еще раз подчеркнута в широком контексте проблемы ритуала» [14, с. 19].

Следующий вопрос, который следует рассмотреть, состоит в определении характера взаимоотношений между мифом и ритуалом. Известный отечественный исследователь ранних форм религии С. А. Токарев отмечает, что «миф представляет своего рода либретто исполняемого <в ритуале> драматического действия. Во время инициации юношей посвящаемому впервые в жизни и под строгой тайной рассказывают эти священные мифы, инсценировку которых он тут же видит, и тоже впервые в жизни, обряд и миф вообще тесно между собой связаны» (курсив мой. — А.С.) [13, с. 527—528].

Таким образом, миф и ритуал органически связаны друг с другом: во-первых, в ритуале в драматизированной форме представлен миф; во-вторых, наиболее эффективный и прямой переход личности из обыденной, повседневной реальности в иную, в так называемое мифическое время, всегда осуществляется через участие в том или ином ритуале.

С психологической точки зрения важно, что участие индивидуума в ритуале способствует успешному решению таких задач, как эффективность обучения (важно, что почти всегда сам факт участия в ритуале создает дополнительную мотивацию; например, ритуальная форма перехода на новую ступень в школе культурно-исторического типа сама по себе может побуждать ребенка к активному овладению знаниями); через ритуал личность включается в коллективную деятельность (наиболее интересные примеры этого: коронация или инаугурация глав государств. Любопытно с этой точки зрения то, как действовал Наполеон, обладая всей полнотой власти и будучи императором. Он насильно вынудил Папу надеть на него корону. Наполеон прекрасно понимал, что только ритуал переводит пусть и всеми любимого властителя в ранг законного императора. По нашему мнению, одна из причин отчуждения народа и власти в СССР в 70—90-х гг. связана и с отсутствием общегосударственных ритуалов); участие в ритуале способствует личностной идентификации (проблема «дедовщины» в Советской армии 70—80-х гг., по нашему мнению, во многом была обусловлена и отсутствием официальных обрядов перехода; потребность в них была, и потому они создавались стихийно. Отсутствие психологических знаний у «церемониймейстеров», а также кризисное состояние общества того периода приводили к тому, что эти отношения носили уродливый характер и не выполняли должным образом задач социально-психологической стратификации); в ритуале усваиваются духовные ценности той или иной культуры и личности, открывается конечный смысл существования (эту функцию исполняют религиозные ритуалы, а в атеистических обществах эта роль отведена «культу героев» или так называемым важнейшим объединительным праздникам, например, день взятия Бастилии, день независимости в колониальных странах и т. п.; отсутствие такого праздника в современной России — это и следствие, и причина расколотого состояния общества, лишённого высшего смысла существования, разделяемого большинством граждан); наконец, пройдя ритуал, личность получает новые знания, обретает новые свойства и «рождается заново» (в традиционных обществах часто даже давали новое имя) в новом качестве (эту роль исполняют так называемые обряды инициации или перехода, которые наличествовали некогда во всех, без исключения, обществах; отсутствие таких этапов социализации во многих современных обществах порождает, по мнению ряда исследователей [6] такую проблему, как трудный подросток).

Следующим вопросом, требующим разрешения, является определение понятия мифологизированной или ритуализированной игры. Термин новый, и поэтому необходимо уточнение его существенных характеристик; его специфику мы будем определять в сравнении с характеристиками сюжетно-ролевой игры.

Во-первых, мифологизированная игра всегда проходит под управлением взрослого; он руководит игрой, задает правила и следит за их выполнением. Сюжетно-ролевая игра не требует участия взрослого.

Во-вторых, в мифологизированной игре, которая носит целостный, синтетический характер, активизируются, «тренируются» все высшие психические функции. Сюжетно-ролевые игры, как правило, более фрагментарны: они воспроизводят тот или иной вид деятельности взрослого или направлены на развитие преимущественно какой-либо одной высшей психической функции, например памяти, воображения, восприятия и т. п.

В-третьих, не во всех, но в некоторых мифологизированных играх используются так называемые волшебные предметы или волшебные помощники, если воспользоваться терминологией Проппа. О свойствах этих предметов взрослые сами сообщают детям перед началом игры; овладение ими предполагает, по правилам игры, появление у ребенка новых спо-

способностей. Об использовании мифологизированных игр с «волшебными помощниками» для развития произвольности действий у детей при обучении изобразительному искусству подробнее будет сказано позже, а пока отметим, что для задач психологического консультирования и профориентации ритуализированные игры уже успешно применяются Н. С. Пряжниковым, [8], а в практике дошкольного воспитания — В. А. Гуружаповым. Например, игра «в государство» (выборы управляющих органов, организация экономической жизни и пр.) позволяет включить детей разных возрастов в реальные социальные отношения (прежде всего отношения иерархического типа), а не в отношения понарошку, как в сюжетно-ролевой игре [12].

Использование ритуала и мифологизированных игр в обучении детей в традиционных и современных обществах

Современные системы обучения во многом зашли в тупик, потому что «забыли», что способность играть (речь, разумеется, не о пустых компьютерных играх или развлечениях), проявляющаяся в мифотворчестве, в свободном «полете» творческого воображения, нисколько не заботящегося о сиюминутном результате, составляет саму суть детского образования и опыта. Один из известных детских тренеров по футболу и прекрасный психолог И. Сливка отмечает, что нехватка в настоящее время выдающихся игроков определяется и тем, что в футбольных школах отсутствует «свобода творчества, удовольствие от игры и развитие воображения как основы, на которой строится личность ребенка» [10, с. 27]. Многие мыслители справедливо утверждают, что люди в конце XX в. стали слишком практичными и серьезными, чтобы вернуться к свободной и достойной жизни, необходимо восстановить с учетом целей и практики современного образования и условий жизни в индустриальных обществах некоторые элементы жизни традиционных обществ.

Сегодня стало привычным проводить деловые игры на промышленных предприятиях и в учреждениях, устраивать войсковые учения. А что же школа, чье влияние на жизнь любого общества исключительно велико? Достаточно ли педагоги и психологи уделяют внимания игре в процессе обучения детей?

Значение, придаваемое непринужденной игре в той или иной культуре, дает нам возможность судить о ее основных чертах. В индустриальных обществах, например, игра принимает преимущественно форму спортивных состязаний, развлекательных представлений или компьютерных игр, часто становится средством извлечения прибыли. Подобные игры, во-первых, характеризуются разрывом между профессионалами, получающими вознаграждение за участие в игре или создание игр, например компьютерных, и пассивными зрителями; во-вторых, в подобных играх не происходит, как отмечено многими психологическими исследованиями, развития высших психических функций.

В традиционных обществах подчас в большой степени сохраняются бескорыстность и свобода, изначально присущие игре, поддерживается разумное равновесие между игрой и более серьезными занятиями. Если игровой дух, как утверждал Й. Хейзинга в книге «*Homo Ludens*», являлся неременным условием развития человечества и его культуры, может, стоит попытаться дать ему новый импульс к жизни? Сегодня люди возвращаются к традиционным играм, ритуалам и видам спорта, и в этом, по нашему мнению, один из путей обретения утраченной способности.

В истории человечества было немало мифов, ритуалов и игр, смысл которых или утрачен, или в наши дни окутан тайной. Будущее зависит от того, сумеем ли мы создать не только новые технологии, но и новые системы обучения, а следовательно, и новую культуру, а для этого важно заново осмыслить опыт прошлого, а также традиционных обществ.

Отечественные психологи редко обращались и обращаются к этнографическому материалу. Известный исследователь М. Косвен более 50 лет тому назад справедливо указывал,

что «этнография представляет собой дисциплину, обладающую огромным, тематически разнообразнейшим материалом, а следовательно, она может и должна служить источником для ряда различных отраслей науки. Так, этнографический материал должен был сыграть немаловажную роль и в трактовке психологии детского возраста. К сожалению, использование этнографического материала в этой области науки остается весьма незначительным» [4, с. 227].

Стремясь восполнить этот пробел, мы изучили ряд источников, касающихся обучения детей в традиционных обществах; наш анализ позволяет сформулировать четыре важных признака, характерных для традиционного обучения и малоприсущих современным системам образования.

Традиционное обучение синтетично; оно связано не столько с набором информации (безусловно, дети в этих обществах владеют ничтожно малой информацией по сравнению со своими сверстниками из индустриальных обществ), сколько с формированием целостного образа, или картины мира; это своего рода более теоретическое обучение, нежели обучение в современной школе, которое страдает фрагментарностью и потому не формирует у ребенка целостного миропонимания. Эту мысль в поэтической форме, на наш взгляд, точно выразил английский поэт, лауреат Нобелевской премии Т. С. Элиотт: «где знание, которое мы потеряли в потоке информации?»

Следует отметить, что в формировании целостного образа мира (мы намеренно отвлекаемся от вопроса об истинности той или иной космологической модели) решающую роль играют мифы и ритуалы. Особенно отчетливо их роль проявляется в обрядах перехода, или инициации, которые практиковались вплоть до начала XIX в. во всех обществах, включая западные и российское.

В чем же особенности этих ритуалов применительно к теме нашего исследования? «Инициация приобщает <ребенка> к духовной жизни племени» [11, с. 172], т. е. смысл обучения состоит не просто в накоплении знаний, овладение ими сразу включает личность в деятельность коллектива. Роль ритуала в данном случае двоякая: во-первых, вовлекая глубинные, или «сублиминальные, уровни сознания» (термин У. Джемса), он создает условия, при которых личность, успешно пройдя ритуальные испытания и обретая новые знания и умения, уверенно вступает в целостную систему общественных отношений; во-вторых, в ритуале индивидууму объясняют высший смысл существования, способствуя тем самым преодолению разрыва между обучением и воспитанием, который констатируют в современной школе психологи и социологи.

То, что в индустриальных обществах школа во многом зашла в тупик, показывают, например, исследования японского психолога Т. Фукуды: «Личность начинает развиваться с момента рождения, и игра здесь занимает не последнее место. В этой связи я должен признаться, что положение маленьких японцев вызывает тревогу. На первый взгляд они кажутся счастливыми, они хорошо одеты и сыты, у них есть самые современные компьютерные игры, но у несчастных двух—трехлетних крошек уже нет времени поиграть. Нам уже давно пора задать себе вопрос, хотим ли мы дать нашим детям традиционное образование, сделать из них физически, морально и социально развитых людей или же мы готовы пожертвовать всем для того, чтобы они преуспели в свертехнократическом обществе, которое ведет к полному обезличиванию человеческих отношений. Следовательно, сама жизнь требует скорейшего переосмысления нашей системы ценностей, ее ориентации на завтрашнее общество, облик которого будут формировать наши дети. Именно им предстоит воплотить в жизнь наши мечты» [17 с. 29].

Таким образом, традиционное обучение в большой степени учитывает особенности детского возраста, например склонность к игре и мифотворчеству, а также изначальную любознательность ребенка. Говоря о задачах реформирования школы, выдающийся бразильский педагог П. Фрейре утверждает: «Несмотря на отсутствие письменности, индейцы нашли

свой способ «прочтения мира», свои средства выражения незримых связей с окружающей средой и всей Вселенной, создали собственные средства фиксации и передачи знаний, приспособив для этих целей костюмы, обряды, мифологию и богатейший фольклор. Неразрывная связь человека с природой побуждает его к первичному, начальному чтению, которое предшествует появлению знаков и символов и создает для этого предпосылки. Что же касается пристрастия <современной> школы к так называемому эмпирическому знанию, то я усматриваю в этом не только идеологию и политику, но и определенную научную некомпетентность. Наша школа авторитарна, поскольку потребляет готовые знания, намеренно придавая им догматический характер. Такой подход к знанию с научной точки зрения ошибочен, эпистемологически неверен. Чистого знания не существует. Любое знание вписывается в исторический процесс и немислимо вне его. Мы хотим, чтобы дети учились лучше узнавать то, что им уже знакомо, становились творцами будущего знания» [16].

Существенно, что сходные идеи, но в более систематическом виде нашли отражение в концепции школы культурно-исторического типа: «... школа, ориентированная на передачу готовых знаний, воспроизводит по преимуществу эмпирический тип мышления и, по сути дела, лишает возможности освоения культурно-исторической точки зрения. Условия происхождения объекта, способа действия или понятия и их культурно-исторический контекст не раскрываются, что не позволяет рассматривать идеальный план процессов и явлений» [9, с. 81]. Чтобы преодолеть недостатки современной системы образования, обучение в школе культурно-исторического типа строится как последовательное прохождение учеником ряда ступеней, каждая из которых предлагает усвоение того или иного исторического типа сознания и деятельности.

Есть еще один методологически и теоретически важный вопрос: как сочетать спонтанность, свободу игры и образование? Ведь «путем игр нельзя изучить историю литературы, искусства, философию и социологию». Этот парадокс, на наш взгляд, блестяще разрешил Блаженный Августин в своей «Исповеди», говоря о том, что игра лежит в основе всякого творчества. Именно поэтому оправдано применение игр для развития произвольности действий при обучении изобразительному искусству. «Развитие эстетического чувства через игру помогает человеку открыть в себе способность находить удовольствие в красоте и ценить ее, а это качество, в свою очередь, переносится на другие явления жизни. Подобное приобщение не позволяет, разумеется, сдать экзамен на степень бакалавра. Главное — пробудить стремление к постижению красоты окружающего мира, что и составляет суть игры» [7, с. 17].

Вместе с тем, так как мифотворчество, во-первых, содержит в себе этиологическое начало, а во-вторых, оно по своей природе синтетично, т. е. объединяет как научный, так и художественный подход к миру, оно идеально подходит для формирования у дошкольника целостного, гармоничного мировоззрения; или, говоря словами Г. Х. Андерсена: «Сказочная поэзия — это самая широкая область поэзии, она простирается от кровавых могил древности до разноцветных картинок простодушной детской легенды, вбирает в себя народную литературу и художественные произведения, она для меня представительница всякой поэзии, и тот, кто ею овладел, может вложить в нее и трагическое, и комическое, и наивное, и иронию, и юмор, к услугам его и струны лиры, и лепет ребенка, и речь естествоиспытателя».

Произвольность высших психических действий и обучение дошкольников изобразительному искусству.

Стимулирование творческой активности учащегося — один из краеугольных камней в концепции школы культурно-исторического типа. «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это создан-

ное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке; все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [2, с. 3].

Если так понимать творчество, то легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве. «Один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики — это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка. Уже в самом раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые всего лучше выражаются в играх детей» [2, с. 7].

В сегодняшней образовательной практике очень редко используется такое средство, усиливающее творческую активность ребенка, как участие в ритуале, который ребенок воспринимает как своего рода игру (в психологической науке до сих пор нет удачного термина, передающего суть данного понятия, поэтому в дальнейшем мы будем употреблять термин «мифологизированная игра»; исследователями используются и такие понятия, как «драматизированная игра» и «ритуализированная игра»). Эти игры по своему содержанию отличаются от сюжетно-ролевых, так как последние основаны на подражании или воспроизведении той или иной деятельности взрослого, а мифологизированная игра прямо и непосредственно не воспроизводит никаких отношений действительности, она суть мифотворчество, «чистое творческое воображение» и сродни искусству.

Существенно и то, что психологический смысл ритуала всегда заключается в рождении нового: будь то приобретение участником нового статуса или возникновение новых способностей. И по этой причине применение мифологизированных игр для стимулирования творческой деятельности ребенка объективно оправдано и закономерно.

Воздействие ритуала определяется наличием в психике так называемых глубинных уровней сознания, которые мы предлагаем по аналогии с базальными эмоциями (например, плач, улыбка у младенцев) называть «базальными слоями» или «базальными идеями». Общеизвестно, что влияние этих «идей», или «слоев», особенно значительно проявляется у детей-дошкольников и выражается в безусловной вере в возможность чуда или «волшебного превращения».

Нельзя упускать из внимания и то, что «*в психике нет ничего случайного* (курсив мой. — А.С.). Все, что появилось в психической жизни — пусть самое странное, необычное, — имеет для человека какой-то смысл, проникнуто тайным значением и необходимостью» [11, с. 105].

Основа любого творчества — в произвольности высших психических функций, в частности воображения. Развитие высших психических функций происходит в условиях образовательного процесса, представляющего собой своеобразную форму систематического сотрудничества взрослого и ребенка. В интересующей нас области это находит свое выражение в развитии творческого воображения, т. е. в созревании определенного уровня произвольности, создаваемого условиями обучения в мифологизированной игре.

По мнению Л. С. Выготского, «интеллектуализация функций и овладение ими представляют собой два момента одного и того же процесса — перехода к высшим психическим функциям. Мы овладеваем какой-либо функцией в меру того, в меру чего она интеллектуализируется. Произвольность в деятельности какой-либо функции всегда есть обратная сторона ее осознания» [1, с. 214].

У дошкольников в соответствии с психологическими особенностями их возраста этот переход эффективнее осуществляется в игре, в том числе и в мифологизированной.

Основным в развитии произвольных движений, по мнению А. В. Запорожца, является следующее: 1) зависимость развития произвольных движений человека от содержания и структуры его деятельности; 2) особенности ориентировочно-исследовательской деятель-

ности и ее роль в формировании и осуществлении произвольных движений; 3) роль подражания в формировании произвольных движений; 4) роль речи в формировании и осуществлении произвольных движений; 5) установка и ее роль в регуляции произвольных движений.

Прежде чем приступить к рассмотрению указанных выше проблем, следует отметить, что, согласно Л. С. Выготскому, высшие, специфически человеческие формы регуляции движений первоначально рождаются в социальном общении людей. Индивидуальное развитие произвольных движений начинается с того, что ребенок научается подчинять свои моторные реакции словесно сформированным требованиям окружающих. Затем слово, выступавшее первоначально лишь как средство общения, как средство воздействия одного человека на другого, становится и средством организации собственного двигательного поведения ребенка. На первых порах такая организация собственных движений осуществляется с помощью громкой речи, но затем последняя постепенно превращается в речь беззвучную, внутреннюю, и произвольные движения приобретают законченную структуру, специфическую для взрослого человека.

Кроме того, «человек <овладевает> совершенно новыми для него общественно сложившимися способами двигательного поведения, которые предстоят ему как образцы, как объекты, требующие специальной ориентации и усвоения. В таких условиях регулирующая роль образов в формировании и осуществлении двигательных актов неизмеримо возрастает. Вместе с тем благодаря наличию второй сигнальной системы возникающие у человека образы приобретают обобщенный и осознанный характер, в связи с чем выполняемые на их основе движения становятся сознательными и произвольными в собственном и истинном значениях этого слова. Проблема образа и его роли в регуляции моторных актов — центральная проблема в психологии произвольных движений человека» [3, с. 23—24].

По нашему мнению, в дошкольном возрасте как словесное воздействие, так и формирование образа наиболее действенны в ситуации мифологизированной игры; участие в ней (важно, что подобного рода играми, в отличие от сюжетно-ролевых, всегда руководят взрослые) является одновременно и условием, и средством для овладения собственной деятельностью.

Зависимость развития произвольных движений ребенка от содержания и структуры его деятельности

Согласно А. Н. Леонтьеву, в предметном содержании деятельности выделяются ее условия (включая наиболее важные из них — средства достижения цели), ее цель (тот предмет, тот объективный результат, на который непосредственно направлена деятельность), ее задача (цель, данную в конкретных условиях ее достижения) и, наконец, ее мотив (объект потребности, ради которого совершается деятельность). Условиям и средствам деятельности соответствуют операции, ее целям — действия и, наконец, мотивам — деятельность в целом, состоящая обычно из ряда действий и многих операций.

Специфическое для данной деятельности соотношение ее элементов или частей (операций и действий), соответствующее в целом соотношению компонентов ее предметного содержания (средств, целей, мотивов), и составляет то, что называется строением или структурой деятельности.

Результаты экспериментов А. В. Запорожца свидетельствуют о том, что характерным признаком произвольности движений, формирующихся в системе орудийных операций, является возможность постепенного отделения подобных движений от тех предметных условий, на почве которых они сложились.

Применительно к проблематике нашего исследования необходимо установить, сохраняется ли произвольность движений вне ситуации мифологизированной игры или, иными

словами, способен ли ребенок самостоятельно в новых условиях успешно решать поставленные перед ним изобразительные задачи. В то же время сам факт зависимости формирования и осуществления произвольных движений от особенностей мотивации деятельности в настоящее время достаточно твердо установлен» [3, с. 74]. В процессе развития ребенка мотивы его деятельности изменяются. Так, в дошкольном возрасте основное значение приобретают игровые мотивы. На разных возрастных ступенях наиболее благоприятные условия для формирования и осуществления произвольных движений создаются при различной мотивации деятельности.

Исходя из этого, можно предположить, что, во-первых, само участие в новой, интересной игре создает для дошкольника дополнительную и сильную мотивацию; во-вторых, в игровой деятельности обучение детей 4-5 лет проходит наиболее успешно. Именно поэтому одно из положений нашей гипотезы состоит в том, что мы ожидаем высоких результатов при обучении детей изобразительному искусству в условиях мифологизированной игры. Результаты обучения, по нашему мнению, не случайны, а объективны, так как связаны с вовлечением так называемых глубинных уровней сознания.

Особенности ориентировочно-исследовательской деятельности и ее роль в формировании и осуществлении произвольных движений

А. В. Запорожец отмечает, что «система ассоциаций, образующаяся и актуализирующаяся в процессе ориентировочно-исследовательской деятельности, и система связей, лежащая в основе формируемого двигательного навыка, хотя и имеют самое близкое отношение друг к другу, однако являются разными, нетождественными. Квалифицируя эти две системы связей в психологическом отношении, мы могли бы сказать, что первая из них (система ассоциаций, формируемая путем ориентировочно-исследовательской деятельности) есть основа образа, представления о ситуации и о тех действиях, которые должны быть в ней выполнены, в то время как вторая (система специальных двигательных условных рефлексов) составляет основу навыка, умения выполнить это действие надлежащим образом» [3, с. 112].

В нашем случае инструкция взрослого перед началом мифологизированной игры создает основу для ориентировочно-исследовательской деятельности, формирует образ, например «большой рыбы», и дает ребенку средства, помогающие ему выполнить поставленную задачу. К числу этих средств следует отнести не только условия мифологизированной игры, но и такой элемент подобных игр, как, например, «волшебные предметы-помощники». Роль этих средств — активизация «глубинных уровней сознания»; мы предполагаем, что овладение ребенком, к примеру, своим воображением в условиях мифологизированной игры должно в дальнейшем привести к самостоятельному, т. е. произвольному, изобразительному творчеству ребенка уже в новых условиях: без участия взрослого и вне специфической атмосферы мифологизированной игры. Что же касается системы специальных двигательных рефлексов, составляющих основу навыка, т. е. умения выполнить рисунок надлежащим образом с технической точки зрения, то подобная деятельность, как и любой другой навык, формируется путем постоянных упражнений и повторений; данная задача выходит за рамки нашего исследования.

Формирование произвольных движений путем подражания

Особое значение придавал подражанию Л. С. Выготский. Он видел в нем важнейший путь овладения ребенком общественно сложившимися способами практической деятельности и общения между людьми и в связи с этим отводил ему существенную роль в генезисе как высших, специфически человеческих психических функций, так и произвольных движений.

Основная проблема изучения подражания в том, как возникающий у субъекта образ действия другого лица определяет его собственное поведение.

В экспериментах А. В. Запорожца и его школы было установлено, что в «мотивационном отношении обнаруживается сходство процессов подражания и ориентировочно-исследовательской деятельности, что, по-видимому, свидетельствует об общности их природы» [3, с. 133].

Дальнейшие исследования выявили, что «с возрастом роль слова в усвоении навыков путем подражания увеличивается. Это приводит к повышению эффективности подражания, что связано с изменением содержания и структуры имитационного образа. Словесные указания на предметные условия действия преодолевают ограниченность этого образа, обогащают его содержание. Вместе с тем возрастающее участие слова в ориентировочно-исследовательской деятельности придает подражанию более обобщенный характер, облегчает перенос усвоенного навыка в новые, измененные условия деятельности» [3, с. 141].

На наш взгляд, сама форма и содержание мифологизированной игры обеспечивают хорошие возможности овладения произвольными движениями через подражание. Как мы уже указывали выше, структура и содержание мифологизированной игры сходны с ритуалами инициации: в них подразумевается, что участники должны брать пример, подражать успешно прошедшему испытанию сверстнику. Сам факт участия в мифологизированной игре подразумевает подражание, ребенок побуждается самой атмосферой игры повторять образ действия другого. Словесная инструкция взрослого облегчает в дальнейшем перенос усвоенного действия в новые, измененные условия деятельности.

Роль речи в формировании и осуществлении произвольных движений

Развитие речевой регуляции моторных функций составляет центральную проблему психологии произвольных движений человека. Лишь благодаря слову эти движения могут приобрести преднамеренный и сознательный характер.

Используя речь для формирования произвольных движений, «необходимо иметь в виду, что словесный приказ или инструкция может адекватно определить систему ответных движений лишь в том случае, если услышанные субъектом слова правильно им поняты, если они способны вызвать у человека обобщенный образ, понятие о том, что и как должно быть сделано. Иначе говоря, слово связывается с ответными исполнительными реакциями не непосредственно, а через определенные психические процессы и состояния и лишь через их посредство, внося в них специфические изменения, влияет на двигательное поведение человека» [3, с. 150].

Мы полагаем, что при обучении дошкольников изобразительному искусству в условиях мифологизированной игры все вышеперечисленные требования могут быть соблюдены и исполнены наилучшим образом.

Результаты экспериментов А. В. Запорожца свидетельствуют о том, что уже в дошкольном возрасте ряд двигательных навыков образуется при словесном инструктировании так же, а в некоторых случаях даже более успешно, чем при наглядном показе.

Это, на наш взгляд, позволяет предположить, что при обучении рисованию в условиях мифологизированной игры лучше не показывать ребенку, например, образец конкретной «большой рыбы» и просить ее изобразить, а ограничиться словесной инструкцией с использованием «волшебных предметов-помощников».

Мы разделяем мнение А. В. Запорожца, что «всестороннее отражение в словесной системе условий и особенностей осваиваемого действия создает возможность для перехода на высший уровень его речевой регуляции. Слово, которое ранее лишь указывало на существенные компоненты непосредственно воспринимаемой ситуации, теперь становится сред-

ством формирования принципа, программы действия, дает адекватное обобщенное выражение алгоритма решения стоящей перед субъектом задачи» [3, с. 184].

Добавим к сказанному, что вышеперечисленное достигается в мифологизированной игре посредством направляющего воздействия взрослого. Кроме того, в работе А. Р. Лурии и его сотрудников [5] было показано, какое важное значение имеет собственная внешняя и речевая активность человека в образовании произвольных движений.

В многочисленных исследованиях, проведенных под руководством А. В. Запорожца, было установлено, что двигательные навыки, складывающиеся у детей в условиях развернутой речевой деятельности, приобретают более обобщенный характер, легче переносятся в новые условия, чем навыки, которые складываются при сниженной словесной активности испытуемых. Также было доказано, что «центральной звеном моторного действия является связанный со словом обобщенный образ внешних условий и того, что в этих условиях должно быть сделано. Формирование в ориентировочно-исследовательской деятельности такого обобщенного образа составляет кульминационный пункт, главнейшее психологическое событие во всем становлении словесно регулируемого двигательного акта» [3, с. 189].

Эти выводы позволяют, на наш взгляд, выдвинуть ряд гипотез, требующих подтверждения результатами экспериментального исследования: во-первых, в мифологизированной игре при обучении изобразительному искусству внешняя и внутренняя речевая активность имеет место при сочетании инструкций взрослого и речевой активности ребенка в игровой ситуации; во-вторых, рисование в условиях мифологизированной игры должно быть качественнее с точки зрения развития творческого воображения дошкольника, чем пассивное, молчаливое рисование по предъявленному образцу; наконец, в-третьих, формирование образа того, что должно быть сделано, у дошкольников эффективнее всего будет происходить в условиях мифологизированной игры, которая во многих отношениях сама включена в ориентировочную часть деятельности.

По нашему мнению, наилучшие условия для речевой регуляции произвольных движений у дошкольников при обучении изобразительному искусству имеются в мифологизированной игре. Еще раз отметим, что непременным условием такого рода игр являются элементы «чудесного» (в нашем случае, к примеру, это «волшебные помощники», волчки); это не символизм или замещение, которое характерно для сюжетно-ролевых игр, когда, скажем, ребенок «превращает» ящик в космический корабль. Это связано с тем, что миф — встреча личности с миром чудесного, по определению А. Ф. Лосева, — неотделим от ритуала, в котором миф разыгрывается его участниками, в нашем случае — детьми в мифологизированной игре под руководством взрослого.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
3. Запорожец А. В., Развитие произвольных движений // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М., 1986.
4. Косвен М. Проблемы воспитания и психологии ребенка в свете этнографического материала // Советская этнография. 1946. № 2.
5. Лурия А. Р. К вопросу о формировании произвольных движений ребенка // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 1.
6. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
7. Морира-Буке М. Вкус к жизни // Курьер ЮНЕСКО. 1991. Июль.

8. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоуправление. М., 1996.
9. Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружапов В. А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
10. Сливка И. Бутафория вместо удовольствия // Футбол. 2000. № 16.
11. Субботский В. В. Ребенок открывает мир. М., 1991.
12. Табунова Л. П., Хомякова Т. Г. Игра по имени «страна детства». Мы и мир // Психологическая газета. 1999. № 1/2.
13. Токарев С. А. Что такое мифология? // Токарев С. А. Ранние формы религии. М., 1990.
14. Топоров В. Н. О ритуале. Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. М., 1988.
15. Флоренский П. А. Очерки философии культа. Павлов Посад, 1918.
16. П. Фрейре беседует с М. Кампосом // Курьер ЮНЕСКО. 1991. Февраль.
17. Фукуда Т. В погоне за успехом // Курьер ЮНЕСКО. 1991. Декабрь.
18. Элькин А. Коренное население Австралии. М., 1952.