

## Я-концепция

По мере того, как дети становятся старше, у них формируются все более точные и полные представления о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах и качествах других людей. Они приписывают себе все больше отличительных особенностей, что ведет к уточнению и усложнению их Я-образов и образов других людей. Это усовершенствование Я-образа происходит на двух уровнях – общем и специфическом – в физической, социальной и учебной областях [Р.Бернс, 1986]. Так, дети сравнивают себя со своими сверстниками и делают вывод: «Я лучше, чем Маша в математике, но не так сильна в спорте» или «Наташа имеет больше подруг, чем я, но я, зато красивее». Проясняющаяся Я-концепция, в свою очередь, снабжает детей «фильтром», сквозь который они оценивают свое социальное поведение и социальное поведение окружающих. В среднем детстве Я-концепция не всегда отличается точностью, первоклассники склонны более позитивно воспринимать свои способности. В период обучения в начальной школе дети также усваивают половые стереотипы, уточняют предписанные полом личные предпочтения и развивают большую гибкость в выборе занятий и в поведении. Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями. Рассмотрим основные изменения, которые происходят с самосознанием в среднем детстве.

Младший школьник уже знает о своей **принадлежности к тому или иному полу**. Он уже понимает, что это необратимо, и стремится утвердить себя как мальчик или девочка. Мальчик знает, что он должен быть смелым, не плакать, уступать дорогу взрослым и девочкам. Мальчик присматривается к мужским профессиям и мужской работе. Он сам пытается что-то смастерить или сколотить и очень гордится, если его усилия замечены и одобрены. Мальчики стараются вести себя как мужчины.

Девочка знает, что она должна быть приветливой, доброй, женственной, не лазать по заборам, старается приобщиться к домашней работе. Когда девочку хвалят за то, что она рукодельница или хозяйюшка, ей это очень нравится.

Девочки стремятся уподобиться женщинам.

В классе девочки и мальчики при общении друг с другом не забывают о том, что они противоположны: когда учитель сажает за одну парту мальчика и девочку, дети смущаются, особенно если окружающие сверстники реагируют на это обстоятельство. В непосредственном общении у детей можно наблюдать некое дистанцирование в связи с принадлежностью к тому или иному полу. Однако среднее детство является относительно спокойным в плане выраженной фиксации на полоролевых отношениях [В.С.Мухина, 1997].

Особое, подспудное воздействие на **половую идентификацию** ребенка младшего школьного возраста, как анализирует В.С.Мухина, начинает оказывать языковое пространство родного языка, в котором содержится большое число значений и смыслов, определяющее формирование психологических установок на половую идентификацию. Исстари отношения мужчин и женщин отличали труд и социальные роли. Собственно в дифференцированном труде и распределении других социальных обязанностей мужчин и женщин проходила половая идентификация. Традиционная дифференциация остается в самосознании людей как некий эквивалент принадлежности к полу. Читая книги, сравнивая людей в их реальных отношениях, ребенок исподволь приобщается к создаваемой в культуре человечества половой дифференциации. Лексические единицы словарного состава языка оказываются тесно связанными не только как понятия, отражающие предметный и социальный мир, окружающий человека, но и как значимые константы, отражающие отношение традиционной культуры к явлениям социальной жизни людей. К числу таких констант можно отнести антонимы, выражающие отношения мужчин и женщин, сформированные историей развития человечества. Это антонимы, предлагающие воспринять мужское и женское начало как противоположности пары: мужчина – женщина, юноша – девушка, старик – старуха, мужской – женский, мужество – трусость и т.п. В пословицах и поговорках, сказках и мифах беспрестанно подчеркивается противоположность и единство мужского и женского начала. В современном

языке «мужчина» и «женщина» стали более унифицированными антонимами.

В народной мифологии мужчина и женщина оцениваются по-разному. Мужчина представляется в высшей степени в разнообразных ипостасях, а женщина – прежде всего как хорошая или плохая жена. С мужским началом связаны такие понятия как крепкий дух, сила, доблесть, здравый ум, храбрость, отвага, постоянство и другие. Женское начало проявляется в таких понятиях, как женственность, доброта, верность, терпение и другие [В.С.Мухина, 1997].

Помимо знаково-символической среды русского языка ребенок может получать образцы мужественности и женственности в культуре графических, живописных и скульптурных образов. Но здесь требуется специальная работа, так как детей не часто водят в музеи, а в школе на уроке учитель обычно не демонстрирует и не обсуждает иллюстрации мужской и женской красоты. По этой же причине так же плохо обстоит дело с образами, которые создаются на театральных сценах. Остается кинематограф, в котором накоплен огромный фонд высокохудожественных фильмов по мотивам народных сказок и классическим литературным произведениям, несущих некие идеальные образы мальчиков и девочек, мужчин и женщин.

Однако традиционные условия половой идентификации через «слово», графические и живописные образы, образы кино и театральных героев и подражание отношениям и половым ролям мужчин и женщин еще не охватывают возможностей воздействия на ребенка. Он приобщается и к квазикультуре телевизионных «мыльных опер», мультсериалов, триллеров и другой телепродукции, которая демонстрирует телесные выражения мужественности и новую культуру женской агрессии.

Выше говорилось о том, что при благоприятных условиях ребенок дошкольного возраста чаще всего любит свое **имя**, так как постоянно слышит доброжелательное к себе обращение. С поступлением в школу ребенок тонко чувствует то, как одноклассники реагируют на его домашнее имя. Если он улавливает иронию, насмешку, то тут же стремится изменить возникающие дискомфортные ситуации, связанные с реакцией на его имя. В то же время, если

сверстники с приятнью произносят имя ребенка, он испытывает чувство глубокого удовлетворения ими и самим собой.

Именно в школе, в процессе постоянного общения со сверстниками ребенок начинает ценить доброжелательное к себе отношение, выражаемое и в том, как к нему обращаются. Свою приятнью ребенок стремится выразить таким же образом – он учится приветливым формам общения и обращению к другому по имени. Ценностные ориентации на имя становятся нормой жизни.

В это же время ребенок должен принять и другой тип обращения к себе – учитель, а затем и дети могут называть его по фамилии. **Фамилия** представляет собой наследованное семейное наименование, прибавляемое в официальной обстановке к личному имени. Ребенок, привыкнув к своему личному имени, вначале испытывает некоторое напряжение оттого, что не слышит привычного для него способа обращения. Однако, наблюдая всеобщность обращения по фамилии, особенно в устах учителя, принимает эту форму общения. Конечно же, для ребенка всегда значимо, если вместе с фамилией называют и его имя. Перед учителем стоит социальная задача подготовиться к беседе с детьми по поводу происхождения тех или иных фамилий и предупредить возможность появления обидных прозвищ и дразнилок.

Большое значение в формировании Я-концепции ребенка имеет **внешний облик**. Образ «Я» - это и образ физических данных, особенности телесной конституции. Очень важно правильно строить отношения с ребенком по поводу его телесных особенностей, успехов или неудач в физических упражнениях, специальных учебных или бытовых действиях. Ребенок достаточно рано формирует представление о том, что красиво и некрасиво в его внешнем облике. В том, что касается его собственного тела, внешние его признаки обуславливают степень удовлетворенности или неудовлетворенности ребенка собой и в значительной мере влияют на формирование его самооценки.

Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что тип телосложения человека вызывает как у взрослых, так и у детей сходные предположения о свойственных этому человеку особенностях

личности и поведения. Например, мезоморфное телосложение воспринимается в основном благоприятно, а эндоморфное наименее благоприятно .

Наибольшей популярностью среди детей среднего возраста пользуются дети мезоморфного и эктоморфного телосложения. Ребенка, обладающего фигурой эндоморфного типа, другие дети реже выбирают в качестве товарища. Ребенок с «плохой» формой тела получает обидные прозвища и включает в свой Я-образ не только физические характеристики какого-либо своего несоответствия, но и их вербальное обозначение. Поэтому у такого ребенка часто наблюдается негативное отношение к своему телу, неприятие образа своего физического Я. Внешняя непривлекательность ребенка приобретает обобщенное значение для оценки им в своей личности в целом [Психология человека от рождения до смерти/ Под ред. А.А.Реана, 2002].

Пока дети еще недостаточно знакомы, их внешние телесные характеристики являются ведущим фактором, определяющим реакции детей друг на друга в процессе их взаимодействия. Тип телосложения нередко является ориентиром, определяющим отношение к тому или иному ребенку. Однако, оценивая себя так же, как и знакомых людей, дети исходят из иных критериев. Это в большей мере свойственно детям с нестандартными фигурами, и их образ собственного Я не находит подтверждения в том, как их оценивают другие.

Говоря о Я-концепции ребенка, следует отметить, что она включает в себя как констатирующий реальный образ Я (Я-реальное), так и Я-перспективное, т.е. то, на что Я-реальное ориентировано.

Так, у детей в начале этапа среднего детства можно констатировать наличие не только ожидания и устремленности на предстоящие личностные преобразования, но и осознание себя. Это позволяет включить в образ собственного Я ребенка различные качества личности, необходимые для успешного выполнения школьных учебных и организационных обязанностей.

При поступлении в школу к осознанию себя как ребенка своих родителей прибавляется еще один из значимых образов: **«Я – ученик такого-то**

*учителя»*. Причем такой образ быстрее возникает и занимает в иерархии Я-образов достаточно престижное место, если ученик одобряем учителем. Ребенок с готовностью принимает свой новый статус ученика, так как в нем содержится общественная значимость. Важность его учебной деятельности постоянно подчеркивают взрослые, что дает основание ребенку считать, что его учеба и он значимы для окружающих взрослых.

Общение с одноклассниками и другими сверстниками также обогащает Я-концепцию ребенка. Предоставляя другим детям информацию о себе и получая от них сведения об их восприятии его личности, ребенок существенно расширяет свой Я-образ. Возможно, именно взаимодействие со сверстниками и делает Я-образ ребенка более динамичным в его развитии. Это помогает ему осознать свои индивидуальные особенности и обозначить их как позитивно значимые или негативно явственные. Стремление ребенка обеспечить внутреннюю согласованность различных Я-образов приводит к тому, что некоторые аспекты своего Я обостренно обозначаются, другие же – вытесняются из его сознания.

**Самооценка** – одна из составляющих Я-концепции человека, не связанная с отношением к себе или отдельным своим качествам; это аффективная оценка представлений человека о самом себе. Она может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа-Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. По словам Р.Бернса, предметом самооценки и определенного самовосприятия может, в частности, стать тело человека, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений [Р.Бернс, 1986].

Самооценка представляет собой всю совокупность оценочных характеристик черт личности человека и связанных с ними переживаний. Она отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения к своей личности. Поэтому негативная самооценка предполагает самоотрицание, неприятие всего, что

входит в сферу человеческого Я; она снижает уровень притязаний человека, ограничивая его жизненные перспективы.

Ознакомление с новыми явлениями окружающей жизни, историей, искусством, с миром природы не только расширяет кругозор детей. У них складывается определенное отношение к ним, происходит оценка событий, взаимоотношений людей, их поступков и действий. Часть оценок переносится ребенком на себя – это оценки поведения и качеств личности. Наиболее интенсивно развивается у ребенка-первоклассника оценка выполнения учебных заданий. Это и естественно, поскольку ему каждый день и применительно к разным заданиям приходится слышать оценки педагога.

Уже после первого полугодия первоклассник имеет достаточно отчетливые критерии оценки результатов учебной работы по письму, чтению и счету. При этом выявляется такая закономерность: сначала у ребенка формируются критерии оценки и их применение по отношению к другим, а затем – и далеко не в полной мере – по отношению к себе. Характерно, что по отношению к работе своих товарищей младшие школьники чаще всего подходят с критической установкой. Так, при рассмотрении письменных работ сверстников они отмечают больше изъянов, чем педагог, и обычно дают им ту же оценку, что и учитель, или на балл ниже, но почти никогда – более высокую.

Оценка качеств личности у первоклассников и второклассников более расплывчата, чем оценки результатов учебной работы. Ребенок-первоклассник может довольно отчетливо разобраться в таких качествах (и оценить их), которые обнаруживают себя в определенных формах поведения: сильный, ловкий, старательный. Но он затрудняется оценить качества, в которых проявляется внутреннее отношение человека к другим людям: хороший, добрый, вежливый, грубый, ласковый, заботливый. Для него часто неясны критерии, связанные с этими качествами.

Оценить себя в этом плане первокласснику представляется еще более трудной задачей. В отношении ряда своих качеств он вообще затрудняется дать ответ, а применительно к тем, о которых он что-то может сказать,

обнаруживается большая субъективность и неточность.

У детей в начале среднего детства имеется ожидание и устремленность на самоактуализацию своей личности. Перспективы дальнейшей жизни ребенка расширяют сферу его осознания себя. При поступлении ребенка в школу формируется образ ученика. Значительное место в Я-концепции растущего ребенка занимает образ тела и его внешность. В конечном итоге основная цель развития Я-концепции заключается в том, чтобы помочь ребенку самому стать для себя источником поддержки, мотивации и поощрения.

### **Мотивация**

Как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности мотивация представляет исключительный интерес для педагогов и родителей. По существу никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие с ребенком невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно одинаковыми действиями школьников могут стоять различные причины, побудительные источники этих действий могут быть абсолютно разными.

В возрасте от 6 до 11 лет мотивационная сфера ребенка характеризуется постепенным переходом от аморфной одноуровневой системы его побуждений к иерархическому построению системы мотивов. В результате проведенных исследований группой ученых во главе с Л.И.Божович установлено, что аффективно-потребностная сфера проходит принципиально тот же путь развития, что и сфера познавательных психических процессов. Кроме того, наблюдается тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования ребенком своего поведения. В то же время по-прежнему отмечается заметное преобладание мотивов над мотивационными установками, а ведущими являются «непосредственно действующие мотивы» [Психология человека от рождения до смерти/ Под ред. А.А.Реана, 2002].

Психолог считала, что в процессе развития складывается относительно устойчивая иерархия мотивационной сферы человека. Причем устойчивость ей придают лишь те мотивы, которые связаны с новообразованиями, возникшими



в процессе социального развития человека. Для характеристики личности является решающим, какие по своему содержанию мотивы занимают в иерархии доминирующее положение. Именно этим определяется направленность личности и ее нравственная устойчивость. Иерархическая структура мотивационной сферы подводит к еще одной существенной и сложной проблеме – проблеме устойчивости поведения человека и нравственной устойчивости его личности. Решающим для нравственной устойчивости личности является наличие у субъекта системы доминирующих (на сознательном и бессознательном уровнях) нравственных мотивов, т.е. функциональных новообразований, которые мотивируют нравственные поступки.

По мнению Л.И.Божович, возникновение у ребенка к 6-7 годам так называемых «моральных инстанций» влечет за собой те существенные изменения в структуре его мотивационной сферы, которые способствуют формированию у него чувства долга – основного морального мотива, уже непосредственно побуждающего ребенка к конкретному поведению [Л.И.Божович, 1968].

При этом на первом этапе овладения моральными нормами мотивом, побуждающим ребенка к определенному поведению, является одобрение взрослых. Стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным правилам и нормам, начинает выступать для ребенка в форме некоторой обобщенной категории, которую можно обозначить словом «надо». Это и есть та первая моральная инстанция, которой начинает руководствоваться ребенок и которая становится для него не только соответствующим знанием, но и непосредственным переживанием необходимости поступать именно так, а не иначе. В этом переживании и представлено в своей первой зачаточной форме чувство долга.

Одним из важных приобретений среднего детства является способность ребенка *мотивировать свое поведение моральными соображениями*, альтруистическими установками. Многие психологи единодушны во мнении,

что способность ребенка проявлять моральные чувства представляет собой качественно новый тип мотивации, обуславливающий и качественно новый тип поведения школьника.

Важным свойством личности, предрасполагающим к альтруистическому поведению, является ее способность к сопереживанию, эмпатии. Эмпатия, по мнению некоторых психологов (Д.Майерс и др.), и является источником истинного альтруизма. По мнению отечественных психологов, эмпатия может проявляться в двух формах – сопереживания и сочувствия. Психологи обнаружили, что сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма эмпатии, характерно в большей степени для младших школьников, а сочувствие, как более сложная опосредованная нравственным знанием форма эмпатического переживания, – для подростков [Д.Майерс, 1997].

С наступлением периода среднего детства существенные изменения претерпевает сфера социальных взаимодействий, которая во многом предопределяет качественные и количественные изменения в мотивационной сфере ребенка. При этом характер социального взаимодействия младших школьников существенно меняется от времени вступления в школу к концу периода среднего детства.

А.А.Реан, Я.Л.Коломинский отмечают, что на первых порах взаимодействие первоклассника с другими детьми в классе осуществляется главным образом через учителя, который постепенно приучает детей вступать в непосредственные контакты друг с другом. Так, их первоначальная позиция «Я и моя учительница» постепенно, по мере осознания себя частью целого перерастает в позицию «Мы и наша учительница» [Психология человека от рождения до смерти/ Под ред. А.А.Реана, 2002].

В ходе обучения и учебной деятельности происходит дальнейшее развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в учебные; во-вторых, с изменением уровня развития

учебных умений и навыков изменяется и система учебных мотивов.

Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме **мотивации учения** у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром.

Ребенка периода среднего детства характеризует большая возбудимость, незрелость способности к произвольному управлению своими желаниями, потребностями, и в этой связи проблема формирования учебно-познавательных мотивов приобретает особую значимость.

Вполне естественно, что все многообразие потребностей человека не может быть замкнуто на учебную деятельность. В ней он удовлетворяет только часть своих потребностей. Но даже эта часть претерпевает определенную трансформацию в плане конкретных условий и формы их удовлетворения. Поэтому процесс формирования мотивов учебной деятельности заключается, прежде всего, по мнению В.Д.Шадрикова, в дальнейшем раскрытии возможностей учения по удовлетворению потребностей ученика в конкретных формах [В.Д.Шадриков, 2001]. Например, потребности в престиже, признании, достижении и повышении статуса, потребность в общении и т.д. опосредуются академическими успехами.

В процессе обучения происходит дальнейшее изменение мотивационной сферы, которое выражается в появлении новых и инволюции ряда старых мотивов, в изменении абсолютной и относительной значимости отдельных мотивов, в изменении структуры мотивов.

Анализ ценностных ориентаций показывает, что в процессе обучения мотивационная сфера подвергается значительным изменениям. Человек, овладевая учебной деятельностью, раскрывает в ней все новые аспекты, грани, способные удовлетворить его потребности. Динамика мотивационной структуры во многом определяется уровнем академических успехов.

Удовлетворение учебной деятельностью возрастает по мере усложнения предмета, увеличения в нем доли творческих компонентов, позволяющих ученику проявлять личную инициативу, реализовывать багаж знаний и умений. По мере роста учебного мастерства ученик начинает видеть пути самовыражения, самоактуализации в деятельности. Учебные неудачи приводят к формированию отрицательной мотивации.

Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, которые в значительной степени конкретизируются как социально-психологические и социально-педагогические. Очевидное влияние на успешность учебной деятельности оказывают сила мотивации и ее структура как таковая.

Исторически сложилось так, что, говоря об учебной деятельности и ее успешности, прежде всего, подразумевали влияние интеллектуального уровня личности. Безусловно, нельзя недооценивать значения этого фактора. Вместе с тем некоторые экспериментальные исследования заставляют еще раз вернуться к проблеме соотношения мотивационного и интеллектуального факторов. В ряде исследований обнаружилось следующие факты: не существует значимой связи интеллекта с успеваемостью ни по специальным предметам, ни по гуманитарному блоку дисциплин; «сильные» и «слабые» школьники отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности. Для сильных учащихся характерна внутренняя мотивация: они имеют потребность в освоении предметов на высоком уровне, ориентированы на получение прочных знаний и практических умений. Что касается слабых школьников, то их мотивы в основном внешние, ситуативные.

Л.И.Божович установила, что учебная деятельность ребенка побуждается двумя видами мотивов, имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику. Одни из них порождаются преимущественно самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения – познавательные мотивы. Другие «лежат как бы за пределами учебного процесса». Эти мотивы, - порождаемые всей системой

отношений, существующих между ребенком и окружающей действительностью. Это в большей степени социальные мотивы.

Существующие на сегодняшний день исследования познавательных мотивов учения обнаруживают их низкую побудительную силу на протяжении практически всего рассматриваемого периода детства. Так, В.М.Матюхиной обнаружено, что у первоклассников и второклассников познавательные мотивы занимают третье место после широких социальных и узколичностных мотивов. Третьеклассники еще реже указывают на эти мотивы.

Низкий уровень действия познавательных мотивов на учебную деятельность ребенка в первый и во второй год его учебы в школе закономерен. Подобные мотивы не приобретаются вместе со школьными принадлежностями, а постепенно формируются в процессе самого учения, и ответственность за это ложится в первую очередь на педагога и родителей.

При этом познавательные мотивы требуют специальных действий для своего формирования, иначе с насыщением какой-нибудь потребности, например потребности в позиции школьника, успешность учения ребенка резко снижается. Наблюдаемое падение интереса к учению в третьем классе, по всей видимости, и есть следствие угасания первоначальных социальных мотивов школьника и несформированности новых познавательных мотивов. Таким образом, формирование познавательных мотивов у ребенка на данном возрастном этапе представляется одной из наиболее важных задач обучения.

Познавательные интересы детей младшего школьного возраста не ограничиваются школьной партой и социально одобряемыми интересами, такими как рисование, лепка, музыка и спорт. Желание исследовать и освоить окружающий мир, который значительно увеличился в масштабах, как только ребенок достиг школьного возраста, во многом определяет и его интересы на этом возрастном этапе.

Исследования К.Левина показали, что предметы окружающего мира обладают способностью побуждать человека к определенным действиям. Вещи и события окружающего мира отнюдь не нейтральны, и их побудительная сила

во многом зависит от возрастных этапов развития. На этой стадии онтогенетического развития ребенок, обретая большую свободу передвижения и новое сотоварищество, стремится к освоению физического пространства – ландшафта. При этом большую привлекательность для него имеют «страшные», запретные места – свалки, подвалы, кладбища и т.п.

Освоение ребенком территории можно рассматривать как процесс налаживания контакта с нею. По сути, это своеобразный диалог, в котором участвуют две стороны – ребенок и ландшафт. Каждая из сторон открывает себя в этом общении: ландшафт раскрывается перед ребенком через многообразие своих элементов и свойств (рельеф местности, растительность, живность), а ребенок проявляется в разнообразии своей психической активности (наблюдательности, эмоциональном переживании, изобретательском мышлении). Как пишет М.В.Осорина, когда дети пяти-шести лет гуляют в одиночестве, они обычно склонны пребывать в пределах небольшого знакомого пространства и больше взаимодействуют с отдельными объектами, которые им интересны. Другое дело, когда детей становится двое или больше. Объединение с себе подобными делает ребенка гораздо смелее, дает ему ощущение дополнительной силы коллективного «Я» и большей социальной оправданности своих действий [М.В.Осорина, 1999].

Освоение детьми ландшафта начинается с групповых походов, в которых можно заметить две тенденции. Во-первых, активное стремление детей к контакту с неизвестным и страшным, когда они ощущают поддержку группы сверстников. Во-вторых, проявление пространственной экспансии – желания расширять свой мир путем присоединения новых «освоенных земель». Поначалу такие походы дают остроту переживаний, соприкосновения с неизвестным, потом дети переходят к обследованию опасных мест, а затем к их использованию. Говоря научным языком, отношения с ландшафтом проходит три фазы: сначала – контактная (вчувствование, настройка), потом – ориентировочная (сбор информации), затем – фаза активного взаимодействия.

Одним из первых «злачных мест», которые открывает для себя ребенок на

осваиваемой им территории, является помойка. Большинство детей младшего школьного возраста и те, что постарше воспринимают свалку как место во многих отношениях притягательное. Противоречивость этого места, соединяющего в себе много противоположных свойств, обнаруживается уже в том, что, с одной стороны, родители обычно запрещают детям ходить на помойку по собственному почину, а с другой – сами их туда посылают с мусорным ведром, поскольку вынос мусора является обязанностью почти всех младших школьников.

Первая важная истина, которую открывает на помойке ребенок, состоит в том, что это место является изнанкой взрослого мира. Взрослый мир обычно стремится повернуться к детям своей лучшей стороной. За его привычно благообразным фасадом иногда даже невозможно предположить наличия того, что представлено на помойке.

Второй важный момент заключается в том, что сам вид «ничейного» и ломаного, а также одновременное ощущение свободы от регламентаций пробуждает у некоторых детей деструктивные желания. На помойке вещи можно бросать, пинать, ломать. Такими возможностями помойки часто пользуются дети с эмоциональными проблемами.

Нормальные взрослые, как и нормальные дети, обычно интуитивно чувствуют, где именно и в каких формах они могут сбросить внутреннее напряжение и злость, не производя опасных для общежития разрушений в структурированных ситуациях. Знаменательно, что как отхожее место для отправления этих нужд дети часто выбирают помойку – пространство, отмеченное признаками бесструктурности, асоциальности, низкого статуса, периферийности. Все эти признаки помойки как особого места дают возможность для увеличения количества степеней свободы в поведении ребенка, что служит предпосылкой для удовлетворения множества потаенных потребностей. Тем самым помойка действительно оказывается для детей «злачным местом».

Другая сторона общения детей с помойкой более конструктивная и

творческая. Лишившиеся своей потребительской ценности в мире взрослых, в детском мире помоечные вещи не только не утрачивают своей привлекательности, но, напротив, обнаруживают новые полезные качества, которыми дети умело и охотно пользуются.