



В возрасте 7-11 лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям.

Он знает, что он *обязан учиться* и в процессе учения *изменять себя, присваивая коллективные знаки* (речь, цифры, ноты и др.), *коллективные понятия, знания и идеи*, которые существуют в обществе, *систему социальных ожиданий* в отношении поведения и ценностных ориентации. В то же время он знает, что *отличается от других* и переживает *свою уникальность, свою "самость"*, стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников.

Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями. Обратимся к обсуждению изменений, которые происходят со звеньями самосознания в младшем школьном возрасте.

Имя.

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 рефлексировать на то, как реагируют одноклассники на его домашнее, детское имя. Если он улавливает иронию, насмешку, то тут же стремится изменить возникающие дискомфортные ситуации, связанные с реакцией на его имя. Он просит домашних называть его иначе, с чем, безусловно, следует считаться.

В то же время, если сверстники с приятностью произносят имя ребенка, он испытывает чувство глубокого удовлетворения ими и самим собой. Ведь, как совершенно справедливо писал Дж. Карнеги, *для человека звук его имени является самым сладким и самым важным звуком в человеческой речи*.

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 приятность 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 поступив в школу, ребенок должен принять и другой тип обращения к себе - учитель, а затем и дети могут называть его по *фамилии*.

Фамилия.

Фамилия представляет собой наследованное семейное (родовое) 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.

Русские фамилии отражают историю социальных отношений людей: одни фамилии звучат, а другие вызывают реакцию насмешки, пренебрежения. Эта реакция возникает в результате уже сформировавшегося у ребенка чутья к языковым явлениям. Некоторые фамилии становятся смешны для ребенка просто потому, что совпадают с названием профессий, предметов, животных: некоторые фамилии произошли от имен - оберег, а такие имена обычно уничижительные, специально умаляющие достоинство; в некоторых фамилиях звучит уничижительное сочетание звуков, уже слышимое и освоенное ребенком в живом общении.

В детской школьной культуре нередко возникает фамильярная манера обращаться друг к другу через уничижительные формы: Петька, Ванька, Колька, Машка и т.д. Часто это становится некоторой детской культурой, нормой взаимодействия, когда дети внешне перестают реагировать на попираание достоинства друг друга. Учителю следует и в этом случае обратить внимание на то, как обращаются дети друг к другу. Пресечение недопустимых форм обращения друг к другу органично внутренней установке каждого ребенка на ценностное отношение к себе и к своему имени. *Только полноценно звучащее имя и принимаемая окружающими как данность фамилия обеспечивают ребенку чувство собственного достоинства, уверенность в себе, дают возможность поддерживать его в притязаниях на признание.*

Внешний образ.

Выразительные особенности лица и телесная экспрессия имеют большое значение для самосознания ребенка к концу детства. В этот период интенсивно развиваются мимика и пантомимика.

Лицо.

В конце детского возраста лицо ребенка продолжает развиваться конституционально. В 8-9 лет граница, разделяющая голову спереди на верхнюю и нижнюю половины, проходит по линии бровей (в то время как у взрослых - по линии зрачков). Но главное, лицо заметно обогащается

выразительными мимическими действиями и умением контролировать эти действия. Ребенок может уже свободно выполнять симметричные и асимметричные активные экспрессии, совершать синхронные и асинхронные движения мышц лица. Он с удовольствием выражает разные экспрессивные состояния, контролируя мимические мышцы бровей, глаз, щек, рта и т.п. Он легко управляет своими губами: выворачивает и оттягивает книзу нижнюю губу, растягивает углы рта, поднимает их кверху, как в улыбке, и т.д. Он может насвистывать мелодию, подмигивать (производить изолированное закрывание правого и левого глаза).

Как и дошкольник, младший школьник упражняется в гримасничанье. Ребенок с интересом относится к своей физиономии, получает удовольствие от сложной мимической игры. При этом он понимает необходимость обуздания первичных эмоций.

К концу детства лицо ребенка приобретает коммуникативную выразительность того культурного окружения, в котором он развивается. При различных вариантах мимики, унаследованных от ближайших предков, на лице появляется специфическое выражение, соответствующее той культурной среде, к которой принадлежит ребенок. При этом одни дети присваивают эти выражения физиономии путем одного лишь подражания (идентификации), других в добавление к этому еще и учат специально тому, каким должно быть лицо "у воспитанного человека".

Тело.

Ребенок в младшем школьном возрасте уже во многом преуспел в телесном развитии. У детей в возрасте от 6 до 11-12 лет обычно не наблюдается столь очевидного бурного развития телесных движений и действий, как это происходило в первые шесть лет. Однако это только внешняя видимость скрытой картины телесного развития.

В психологии выделяют проблему так называемого *двигательного стиля*- некоторых составных частей и аспектов равновесия двигательных функций. Так, двигательный стиль демонстрирует равновесие между скоростью и точностью жеста. А. Валлон настаивал на том, что двигательная функция и личность связаны между собой, здесь он отыскивал "истоки характера".

Двигательный стиль и позы отражают не только индивидуальные, но и культурные особенности- ребенок присваивает динамические движения и статические фиксированные позы через прямую идентификацию со значимыми взрослыми (часто того же пола).

Большое значение приобретает *двигательный контроль*, выраженный в мускульном тонусе, который может заглушать эмоции. Это позволяет до известных пределов регулировать внешние экспрессивные действия.

Особое значение в этот период приобретает *дифференциация действий*. Уже в дошкольном возрасте в ходе двигательного развития у ребенка происходят специализация левой и правой руки. Для ребенка, поступившего в школу, становится чрезвычайно важным окончательно определиться со специализацией левой и правой руки.

Считается предпочтительным, когда одна рука выполняет новые человеческие виды деятельности, она интегрирует и автоматизирует жестикуляционную последовательность. Речь идет об одностороннем доминировании, которое относится не только к руке, а ко всем симметричным частям тела, наделенным автономной двигательной функцией.

Одностороннее доминирование прогрессивно усиливается на протяжении всего детства. В возрасте от 6 до 10-11 лет устанавливается выраженное одностороннее доминирование руки и всех симметричных частей тела, наделенных автономной двигательной функцией. В это время можно определить доминирующую ногу (ту, на которой ребенок прыгает или которой ударяют по мячу), доминирующий глаз (тот, которым смотрят в щелку), доминирующее ухо (то, которым поворачиваются к источнику звука).

Когда ребенок готовится к школе или поступает в первый класс, может оказаться, что доминирующая рука еще не определена. У такого ребенка сразу же возникает множество проблем.

Конечно, преобладающее большинство детей становятся правшами, левши - исключение.

Тенденции правостороннего доминирования имеют свои детерминанты. Эту проблему обсуждали Р. Заззо и Ж. Шато. Согласно их анализу преобладание правой руки обусловлено относительно стабильной структурой нервной системы человека. Так, левое полушарие мозга контролирует в основном сложные двигательные функции (оно контролирует двигательные функции правой стороны тела). Левшами рождаются в исключительных случаях, когда правое полушарие мозга в целях общего функционального равновесия центральной нервной системы закладывает основы центрального преобладания, когда естественное центральное доминирование поставлено под угрозу из-за какого-либо функционального повреждения (в этом случае правое полушарие берет на себя функции левого). Речь идет о понятии патологический **левша** в отличие от *нормального левши* (таким же образом могут быть и патологические правши). Согласно этим же авторам (Р. Заззо и Ж. Шато), *одностороннее доминирование является фактором культуры*. Оно может быть продуктом традиционного воспитания, вызванного необходимостью пользоваться орудиями и предметами, изготовленными только для правой руки. Пример взрослых вызывает подражательные действия, которые и формируют у большинства детей правостороннее доминирование.

Доминирование правой руки проявляется более четко, чем доминирование глаза или ноги, и более четко в учебной деятельности (например, в письме), нежели в спонтанно развивающейся деятельности (например, при пользовании ножом или бросании мяча) (Ж. Шато).

Левостороннее доминирование руки - школьная проблема, касающаяся обучения письму. Родители начинают волноваться, когда замечают, что ребенок колеблется при выборе пишущей руки или, выбирая левую руку, пишет плохо. Безусловно, плохое качество письма можно отнести к трудностям одностороннего выбора. Задача психолога состоит в выявлении реально доминирующей руки, отказавшись от колебаний, вынужденных предпочтений как результата давления окружающих или реакции ребенка на это давление.

Если испытания указывают на четкую **праворукость или леворукость**, ребенок должен писать доминирующей рукой. Но так бывает довольно редко. Чаще встречаются два случая:

- 1) когда нельзя определить доминирующую руку, ногу, доминирующий глаз;
- 2) когда обнаруживается гетерогенность результатов: преобладает правая рука, но левый глаз и левое ухо; или ребенок пишет правой рукой, но режет ножницами левой и т.д.

В подобных случаях рекомендуют руководствоваться здравым смыслом. Если ребенок по большей части признаков является левшой, ему лучше писать левой рукой. Если он "легкий" левша, или двурукий, или "легкий" правша, ему лучше учиться писать правой рукой.

Следует учитывать социальное давление в пользу правшей. Это вполне оправдано, так как психологически ребенку довольно трудно быть левшой в мире правшей, особенно в классе, где парты расположены по отношению к свету в пользу правшей, где система написания текста построена с учетом естественного разворачивания правой руки. Кроме того, левша, оставаясь в малом или единственном числе в классе, выглядит белой вороной в глазах одноклассников: это ставит ребенка в исключительное положение. В то же время принуждение левшей писать правой рукой может привести к пагубным последствиям (в опорно-двигательной системе, в школьной успеваемости, в отношениях с окружением, в самой личности и т.д.). Трудности в двигательной односторонности могут быть связаны с трудностями в общей телесной ориентации и в организации времени и пространства. В психологии выявляются факты, связанные с трудностями левшей в обучении чтению и письму (Н. Галифре-Гранжон, М. Стенбек, В. Моно и Ж. Ажюриагерра). Однако специалисты предупреждают, что нельзя вульгаризировать рекомендации и диагноз по типу: "У ребенка орфографические ошибки. Это говорит о том, что у него асимметрия тела..."

Следующая проблема телесного развития - *система скоординированных движений, направленная на достижение результата*. В этом случае речь идет о праксии как системе скоординированных движений - таково определение Ж. Пиаже.

Праксию составляют комплексные акты, подчиненные какой-то цели и развивающиеся в период добровольного обучения, даже если вырабатывается автоматизм жестикулярной последовательности: например, надеть рубашку, застегнуться, завязать шнурки, причесаться или уметь пользоваться чем-либо и т.д. Встречается в этом возрасте и трудная, почти невыполнимая конструкция сложной праксии (ребенок не может писать разборчиво). Эти трудности могут распространяться и на более простые действия (ребенку не удается завязать шнурки на ботинках).

Случается, что качество элементарных жестов, необходимых для той или иной деятельности (скорость, точность, сенсорно-двигательная координация и т.д.) искажено. В этом случае речь идет о том, что ребенок не может экономно построить пространственно-временную форму жестикулярного ансамбля, подчиненного какой-либо цели. Эти нарушения получили название диспраксии. К числу нарушений специалисты относят: 1) чисто моторные нарушения (наблюдается плохая праксия: дети плохо владеют жестикулярными элементами и их координацией); 2) нарушения перцепции и представления о теле (схема тела остается расплывчатой, недостаточно дифференцированной и структурированной, упускается возможность приобретения стойкой системы ориентирования на деятельность с предметами); 3) нарушения в построении деятельности во времени и особенно в пространстве и их символизации; 4) аффективные нарушения; они могут быть вторичными или ассоциативными по отношению к самим инструментальным нарушениям как результат отражения их давления на ребенка; они могут носить более глубокий характер.

Ребенок младшего школьного возраста обретает много проблем именно потому, что он пошел в школу, где сама система обучения требует от него приложения усилий для овладения телом и, в частности, дифференциацией действий и праксией как системой скоординированных движений. Все прочувствованные самим ребенком телесные особенности и полученные от других сведения об этих особенностях формируют у него образ тела и отношение к нему.

Отдельная проблема для ребенка, поступившего в школу, - его телесная конституция. *Телосложение ребенка определяет его двигательную активность, двигательный стиль, "истоки характера"*.

Что касается способа взаимодействия с другими людьми, то он определяется в большой мере тем, как на телосложение ребенка реагируют родители. Так, астеничный, болезненный, со слабой координацией движений ребенок может

постоянно раздражать атлетичного отца. Обычно в традиционной культуре полному или хрупкому мальчику предпочитают атлетически сложенные их сверстники. Родители гордятся атлетически сложенным сыном, учитель физкультуры с одобрением смотрит на такого мальчика и охотно поощряет его, если он преуспевает на занятиях по физкультуре. Убедить взрослых в том, что у детей большие перспективы в изменении телесной конституции, очень трудно, они ведут себя вполне определенно: одобряют или не выражают восторга в зависимости от телосложения ребенка.

Уроки физической культуры дают возможность ребенку критично оценить свои достижения или свой неуспех в физических упражнениях, сравнить себя с другими детьми. Он оценивает свои движения, координацию, ловкость и быстроту реакций.

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. Ведь тело открыто для наблюдения, его статика и двигательная активность или пассивность легко просматриваются.

Конечно, ребенок младшего школьного возраста именно благодаря телу может скрывать свои сильные эмоции, подавлять глубинные экспрессивные движения через усиление мускульного тонуса. Так, сильное переживание горя, душевного страдания или ярости имеет свои врожденные формы выражения. Ч. Дарвин описал эмоции человека в контексте их субъективных переживаний и экспрессивной выразительности. Он писал, например, о том, что эмоция ярости "возбуждает мозг, сообщает силу мышцам и одновременно придает энергию воле. Тело обыкновенно держится прямо, будучи наготове к немедленному действию, но иногда оно наклоняется вперед к обидчику, и мышцы конечностей при этом более или менее напрягаются". Столь же сильна экспрессия других эмоциональных состояний - веселья, обиды, злости. Ребенок умеет уже соотносить свои состояния с их телесными проявлениями.

В условиях обучения в школе от ребенка требуется дисциплина, что призывает к сознательному подавлению экспрессии. Подавляемые привычные эмоции формируют у ребенка определенный тип статичных поз и двигательных реакций: зажатость и скованность движений, защитные позы, застывшие позы готовности к агрессии. Так как позы и телесные движения не существуют сами по себе, они рефлексивно связаны и с мимикой ребенка.

Именно доминирующие позы, жесты, мимика ребенка свидетельствуют о его доминирующем психическом состоянии.

В психологии существует идея о *хронических энергетических телесных блокировках, возникающих на физическом уровне*. В. Райх называет эти блокировки защитными механизмами или "броней характера" - имеется в виду хроническое мышечное напряжение, связанное с подавлением неприятных эмоций.

Напряжение, накопившееся в скелетных мышцах тела через выраженный мускульный тонус, держит статические выразительные позы и создает типологию движений и жестов. Доминирующее состояние становится читаемым. Подавленный, робкий ребенок, агрессивный ребенок, расторможенный ребенок сообщают своими внешними телесными проявлениями о своих привычных психических состояниях. В этом случае можно говорить о языке тела как о *протоязыке*: привычные выразительные позы и жесты сигнализируют о внутреннем психическом состоянии ребенка до того, как он захочет и сможет поведать о них психологу.

Традиционная культура предъявляет к телу сложившиеся требования: ребенок должен усвоить "правильные" позы, осанку, посадку головы - все то, что создает этнический, национальный тип физической представленности человека. Так, жители европейской части России и народности Крайнего Севера, являясь жителями России, имеют разные образы и стили телесных выразительных поз и движений, по которым можно "прочитать" исторически обусловленную школу социальных ожиданий, обращенных к телесному образу человека. При этом культура предъявляет и свои ожидания, связанные с половой идентификацией ребенка.

Образ тела - сложное образование, сопряженное с индивидуальными телесными особенностями, полом и традиционными культурными ожиданиями. Очень важно, чтобы ребенок мог себя чувствовать и принимать как уникальное в физическом и психическом плане существо, как представитель своего пола и как представитель своей культуры, своего этноса.

Специальное внимание следует уделять *развитию физической культуры ребенка*. С первых лет обучения в школе именно на уроках физкультуры дети должны приобретать привычки и устойчивый интерес к систематическим занятиям физическими упражнениями и спортом.

Овладение своим телом, ощущение тонуса, готовность к подвижным играм и соревнованию - все это должно культивироваться в сознании ребенка как чистая радость бытия, как ответственность перед другими: ведь быть красивым, ловким и сильным, быть чистым и опрятно одетым - значит радовать собой других.

Уроки физической культуры требуют от ребенка владения своим телом. Для этого разрабатываются комплексы общеразвивающих упражнений, а также специальные виды занятий (гимнастика, лыжная подготовка, плавание, подвижные игры). Названные виды занятий являются не только средством физического развития, но и умственного и духовного формирования личности. В число подвижных игр следует включать и национальные игры, которые приобщают ребенка к традиционным развлечениям, воспитывают ожидаемые черты характера (волю, мужество, смелость, великодушие). В соревновательных играх с правилами развиваются воля, стремление реализовать притязание на признание через физические усилия. Соревнуясь со своими сверстниками, ребенок осваивает множество физических умений и развивает необходимые для жизни личностные качества. Соревнуясь непосредственно *в тесном телесном взаимном общении*, ребенок учится рефлексии на других и на себя: он учится "читать" по выразительным позам, движениям, мимике сверстника его намерения, что облегчается самой соревновательной ситуацией; он учится диалогу жеста, мимики и взгляда; в то же время он учится "прятать" свои намерения, скрывая свои мимику и телесные выразительные позы и движения и демонстрируя "обманные" мины, позы и движения. В соревновательных играх ребенок обретает способность не только к тонкой внутренней рефлексии, но и к маскирующим истинные намерения внешним действиям. Обогащение рефлексивного опыта ребенка в специальных соревновательных играх продвигает его в плане личностного развития и формирования позитивного отношения к себе.

Соревновательные игры дают целый ряд возможностей для развития личности ребенка. В соревновании дети ориентируются на достижения сверстников. Стремление "быть как все" стимулирует физическое развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего уровня. В то же время, соревнуясь, ребенок притязает и на то, чтобы "быть лучше, чем другие". Он начинает борьбу за то, чтобы стать победителем. Стремление к победе стимулирует соревнующегося. В случае успеха ребенок обретает позу победителя: плечи развернуты, голова высоко поднята, лицо его румяно, глаза сияют.

В соревнование, однако, заложена возможность и неуспеха в сравнении с другими. В случае неуспеха ребенок сразу ломается - поза его выражает удрученное состояние: плечи приподняты, голова опущена, взгляд наполнен слезами и печалью.

Если подвижные игры включают командные соревнования, на ребенка, который подвел свою команду, могут обрушиться обидные реплики сверстников. Обязанность учителя и психолога предупреждать подобные ситуации. Здесь важно придать значимость духу командного сотрудничества и взаимной поддержки. Неуспешный ребенок и так испытывает дискомфорт и чувство глубокого неудовлетворения собой.

Важно, чтобы нереализованное притязание ребенка на успех в физических упражнениях и играх не лишило его стремления к успеху: ребенок может очень быстро отказаться от участия в физических упражнениях и соревнованиях - ведь образ "Я" весьма хрупкое образование, обесценивание своего "Я" и изменение отношения к себе происходят ситуативно. В то же время ребенок может вопреки неудачам стремиться во что бы то ни стало взять реванш. Это может также привести к срыву. И в том и в другом случае ребенок младшего школьного возраста должен пройти избранный им путь. Не следует оберегать его от возможных неудач. Ребенок должен научиться владеть экспрессией лица и тела, а также не сдаваться в достижении избранной цели в телесных упражнениях, овладевать телесными действиями и наслаждаться достижениями.

Совершенно справедливо писал по этому поводу Ж.Ж.Руссо: "Думают только о том, как бы уберечь своего ребенка; этого недостаточно: *нужно научить, чтобы он умел сохранять себя...* Все дело... в том, чтобы заставить его жить. А жить - это не значит дышать: это значит *действовать*, это значит *пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия*".

Источник: Мухина В.С. "Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество"