

## ПРО УСВІДОМЛЮВАННЯ ДИТИНОЮ МОВИ В ПРОЦЕСІ ГРИ

### Проблема дослідження.<sup>1</sup>

Одна з основних якостей людини полягає в тому, що вона усвідомлює своє середовище, свої дії, саму себе. Усвідомлює людина і свою мову, і цей факт усвідомлювання є найістотнішим для розуміння всього процесу розвитку людської мови.

Проте у величезній кількості буржуазних, та й у деяких радянських дослідженнях, присвячених проблемі мовного розвитку, майже не висвітлюється проблема усвідомлювання слова в її справжньому об'ємі. Небагато дослідників, що зачеплюють цю проблему, — Штерн, Клапаред, Піаже, у нас Виготський, — розуміють саме усвідомлювання дуже вузько і невірно. Ці автори вважають усвідомлюванням не той основний факт, що слова відбиваються свідомістю і що людина вживає слово і відноситься до слова, як до об'єктивно існуючого. Вони вважають усвідомлюванням слова тільки таке усвідомлення, що зв'язане з розумінням специфічної функції слова, як знаку у відношенні до позначуваного предмета.

Цей абстрактний погляд на мову, відірвану від практики, від конкретних життєвих відношень людини, неминуче приводить таких авторів до того явно невірного твердження, що людина опановує слово інтроспективно, тобто коли для неї стає доступним самоспостереження.

Отже, процес розвитку мислення і мови уже з перших кроків дослідження відривається прихильниками цих поглядів від розвитку життєвих відношень дитини. В цьому і виявляється те основне ідеалістичне перекручення у вченні про психіку, яке неминуче приводить до невірного розуміння не тільки процесу психічного розвитку в цілому, але також і окремо взятих його сторін і навіть окремих часткових фактів.

Тому ми вважаємо за необхідне з самого початку чітко протипоставити подібному підходові до вивчення психічних процесів — другий, протилежний йому і єдино науково-правильний підхід. Він полягає у визнанні того, що всі ті явища, які виступають перед нами, як явища свідомості, завжди перебувають у певній залежності і нерозривному зв'язку з тими процесами, які здійснюють відповідні відношення індивідуума до дійсності, що його оточує, тобто здійснюють певну форму життя.

<sup>1</sup> Дослідження проведене під керівництвом проф. О. М. Леонтьєва.



Дитина вживає слів у своїй мові. Вона усвідомлює їх значення, вона нарешті, усвідомлює і саме слово в його відношенні до названого предмету. Але, звичайно, не усвідомлювання слова визначає розвиток його вживання, навпаки, саме його вживання визначає міру і форму його усвідомлювання. При цьому і само вживання слова завжди відбувається лише в процесі здійснення реального відношення дитини до того, що її оточує, у процесі реальної діяльності. Далі усвідомлювання слова, виступаючи як уміння, як мовний досвід дитини, може визначити і характер вживання слова, переводячи його на вищий ступінь.

Дослідження залежності усвідомлювання мови від її вживання і в діяльності дитини є одним із перших завдань, які стоять перед дослідниками мовного розвитку дитини.

Отже, ми приходимо до тієї думки, що вже сама постава даної проблеми повинна протистояти буржуазним поглядам на розвиток мови і мислення.

Як же забезпечити справжнє дослідження залежності усвідомлювання слова від процесу вживання його в мові і від конкретної діяльності дитини? Яким повинен бути метод дослідження для того, щоб він відповідав завданню, яке ми ставимо перед собою, і впливав безпосередньо на нашого підходу до дослідження?

### Метод дослідження.

Питання про метод дослідження спочатку було для нас найскладнішим у наміченій роботі. Справді, вихідна позиція вимагала того, щоб дослідити усвідомлювання слова в безпосередньому зв'язку з його вживанням і діяльністю дитини. З другого боку, реальний зв'язок, що існує між усвідомлюванням і вживанням слова в процесі діяльності, такий міцний і тісний, що справжня взаємодія цих процесів лишається прихованою для дослідника.

Перед спостерігачем дитячої мови фактично виступає єдиний життєвий процес. Виділення в цьому процесі окремо усвідомлювання мови, її вживання, вживання речі, названої словом, є лише продуктом мисленого аналізу. Але мислительно-теоретичний аналіз, не реалізований у конкретній психологічному дослідженні, не може в даному разі вважатись доказом. Тому перед нами стало завдання знайти експериментальний метод виділення окремих процесів з єдиного життєвого цілого. Ми спробували спочатку поділити це завдання на дві частини:

1) Як експериментально дослідити зв'язок вживання слова з діяльністю, в якій це вживання відбувається?

2) Як експериментально дослідити залежність усвідомлювання слова від її вживання і від діяльності, в якій мова вживається?

Розглянемо першу частину завдання. Для того щоб дослідити зв'язок вживання речей взаємозв'язане з мовою, з уживанням слів,— для цього треба спробувати єдиний життєвий процес, тобто діяльність, що виступає разом із словом, проаналізувати, розчленувати. Це значить, що треба викрити ті внутрішні суперечності, які існують у всякій справжній єдиній діяльності. Це значить, що треба спробувати в експериментальних умовах розв'язати дію і мову і протипоставити їх одна одній.

Як це можна здійснити? Для того щоб розвести дію і мову, розчленувати їх водночас в реальному існуванні, тобто в їх єдності,— для цього треба спробувати змінити один із членів цього взаємодіючого цілого. Це значить, поперше, що треба змінити дію так, щоб ця дія, тобто вживання предметів, стала новою, не відповідною старим назвам предметів, тобто старому вживанню слова. Таку нову дію, яка не відповідає старим назвам



ми можемо знайти у гри. Значить, поперше, саме у гри ми зможемо досить виразно протипоставити дію з речами дії з словами. З другого боку, для того щоб розвести мову і дію, треба здійснити зворотний процес. Треба протипоставити старій, що вже встановилася, дії нове вживання слів. Для цього ми обрали прийом грового перейменування предметів. Таке нове вживання слів, вступаючи в суперечність з старим вживанням речей, зможе показати перевагу того або іншого процесу. Таким чином, перейменування ніби оголює, викриває справжню роль обох членів єдиного цілого, роль вживання слів і вживання речей.

Отже, для того, щоб розв'язати поставлену нами задачу, щоб викрити взаємодію вживання слів і дій, ми вдаємось до методу, який безпосередньо і доконечно зв'язаний з цією задачею, а саме — до методу експериментальної гри і перейменування. Його можна назвати методом гри з перейменуванням.

Цей метод має ще й ту дуже важливу перевагу, що він виливається в форму діяльності, яка відповідає одній з основних діяльностей дитини — процесові гри. Отже, цей метод дає змогу вести експеримент і спостерігати дитину в дуже близьких до природних умовах.

Які ж можливості дає цей метод для розв'язання другої частини нашої задачі, тобто для дальшого аналізу, а саме — для дослідження усвідомлювання мови?

Для того щоб дослідити, як усвідомлюється мова в процесі дії і вживання слів, треба подивитись, як дитина опановує слово. Справді, процес усвідомлювання, тобто свідомого вживання слова, має місце в людському житті з того моменту, коли дитина починає свідомо користуватись мовою, тобто майже з перших слів дитини. Однак самий характер усвідомлювання змінюється з розвитком мови. І цю зміну характеру усвідомлювання дуже важливо простежити для розуміння мовного розвитку.

В чому ж принципіально може полягати розвиток свідомості? Виходячи з нашого розуміння, розвиток свідомості є розвиток оволодіння словом. Отже, для того, щоб дослідити, наскільки дитина усвідомила слово, треба встановити, наскільки вона опанувала його, тобто наскільки легко дитина починає самостійно оперувати словом, наскільки легко вона використовує слово в нових ситуаціях, виходячи за межі його звичного вживання.

Як же дослідити можливість самостійного оперування словом, можливість відокремлювання його від предмета? Очевидно, що і тут ми приходимо до методу зміни назов, тобто до методу перейменування.

Таким чином, і при дослідженні усвідомлювання гра з перейменуванням виявляється найбільш підходящим шляхом для того, щоб розв'язати задачу нашого дослідження.

Таке обґрунтування нашого методу і загальна його характеристика. Конкретне втілення цього методу полягало в експериментальній грі, яку експериментатор проводив і організовував з двома-трьома дітьми в садку. Гра ця була щодо свого змісту звичайною дитячою грою: садок, будівництво, школу і т. д. При цьому використовували звичайний матеріал і так звані сюжетні іграшки (ляльки, коники і т. д.). Однак за способом проведення експериментальна гра відрізнялась від звичайної дитячої гри, поперше — тим, що її брала участь у ній доросла людина (експериментатор), що, виходячи з завдання дослідження, особливо впливала на перейменуванні предметів.

Гра поділялась на два основні етапи, що переходили один в один. Перший етап гри полягав у тому, що діти, прийнявши завдання експериментатора, приступали до гри і включали в грову



ситуацію гри ряд предметів, які починали виконувати своє, тепер у таке грове, призначення, що часто відрізнялось від призначення цього предмета до включення його в нашу гру.

В чому ж полягала загальна мета цього першого етапу експериментальної гри?

Даючи предмети для гри і спонукаючи дітей перейменовувати предмети (що звичайно буває в дитячій грі), ми хотіли виявити, як стосуються між собою колишнє догрове вживання речі і її нове грове вживання. Це значить, що ми хотіли встановити зв'язок між уже звичайним, що встановилося з досвіду, вживанням речей (і слів) і новим гровим вживанням слів (а значить і речей).

Для того щоб глибше з'ясувати це питання, ми розбивали перший етап нашої гри з перейменуванням своєю чергою на два види перейменування — залежно від характеру речей і їх попереднього вживання. Для цього всі речі, які ми вводили в гру, були поділені на дві основні групи предметів, взяті з комплекту будівельного матеріалу, які ніби не мали чіткого виявленого для дитини первісно-диференційованого конкретного призначення, і навпаки — предмети з цілком певним конкретним призначенням, наприклад — коник, іграшковий автомобіль і т. п.

Зрозуміло, що у відношенні до цих різних груп речей і задача, що стояла перед дітьми, була психологічно різною. Справді, перейменування предметів неоформлених (перша група — будівельний матеріал) менш тривало зв'язане з попереднім її вживанням. Навпаки, предмети другої групи вживалися в попередній діяльності дитини цілком певним чином. Тому їх перейменування значно різкіше суперечить їх попередньому вживанню. Звідси, природно, випливає, що коли ми в першому етапі експериментальної гри, посилюючись на обмежену кількість предметів, вносили в гру, наприклад, коника — „сторожем“, то розведення попереднього вживання речі і нового вживання слова є особливо сильним.

В результаті першого етапу експериментальної гри ми вияснили також і факти, зв'язані з усвідомлюванням слова. Якщо дитина у гровій ситуації буде правильно, за новою умовою, називати речі і відносно застосовувати їх у своїй діяльності, значить — вона опанувала слово вже настільки, що попереднє вживання речі і слова її не зважає. Якщо ж дитина недосить опанувала нову назву, то це неминуче проявляється в неправильності її вживанні.

Отже, перший етап експериментальної гри, даючи змогу встановити зв'язок між попереднім вживанням речей і новим вживанням слів, самим дозволяє встановити і факт усвідомлювання слова.

Однак, наскільки повним і дійсним є це нове вживання? Наскільки воно як усвідомленим є слово?

Для того щоб переконатись у тому, наскільки і як дитина усвідомлює слово, опанувала його, треба порівняти його не тільки з старим, але і з новим вживанням. Для цього треба також вивчити, наскільки вживання слова означає і нове ставлення дитини до предметів, які викликають цю дію з предметом. Значить, треба піддати перевірці і ці відношення. Як же це зробити? Тут, очевидно, треба ввести в гру, до попереднього вживання ще одне нове, друге у грі, вживання слова. А у друге, в грі, перейменовувати річ. Це друге перейменування є другим етапом експериментальної гри.

Цей етап гри зводився в експерименті до того, щоб дитина могла використати, а значить і перейменовувати, вже перейменовані в грі предмети. Тут експериментатор встановлює, що кількість предметів, залучуваних до гри, повинна бути такою, щоб вона спонукала дітей до вторинної зміни призначення



деяких із них (наприклад, спочатку іграшковий коник виступає у грі як „кухарка“, що готує обід, а потім, у процесі розвитку грової ситуації, виникає потреба ввести в гру нову дійову особу — „лікаря“; тепер коник виступає в новому призначенні: він — „лікар“, що прийшов лікувати „дітей“, і т. д.). Така зміна вживання речі, отже і її значення, для дитини була зв'язана із зміною позначення її в мові, тобто із зміною її назви. Таким чином, повторюємо, на другому етапі експериментальної гри мало місце саме друге перейменування.

Через ці два етапи експериментальної гри ми провели 80 дітей, з яких 20 були вихованці старшої групи ясел, а решта — вихованці дитячого садка (з них 20 чол. — молодшої, 20 — середньої і 20 — старшої групи). Крім того, проведено кілька додаткових дослідів з дітьми молодшого шкільного віку.

Ми проводили досліди, починаючи з дітей трирічного віку.<sup>1</sup> Вдаватись до ранішого віку було недоцільно, бо процес усвідомлювання слова в організованій нами експериментальній грі у дітей трирічок стоїть на такому ступені розвитку, який можна визнати за початковий.

Викладення здобутих нами в цих дослідах даних ми будемо вести в послідовності вікових груп наших досліджуваних. Насамперед розглянемо матеріали, які характеризують нашу молодшу групу — групу дітей 3—4 років.

Тут, однак, ми повинні застерегтися. Поперше, в основу розподілу наших досліджуваних по групах ми беремо, зрозуміло, не той або інший загальний принцип вікової періодизації, а конкретні особливості грової діяльності, які виявили себе в процесі самого нашого дослідження. По-друге, тим що сама по собі гра не була для нас предметом дослідження і мала лише значення методичного прийому, то ми залишали її без змін для всіх трьох груп наших досліджуваних. Це давало змогу простежити динаміку усвідомлювання слова в рамках однорідної грової діяльності.

Перейдемо тепер до викладу фактичних результатів нашого експерименту.

## Дослідження мови дітей у гровій ситуації.

(Опис експериментальної гри).

### Молодша група.

Простежимо насамперед гру молодшої групи на прикладі трьох дітей цього віку.

На пропозицію експериментатора діти починають грати. Вони будують з кубиків „завод“. Будівництво йде мляво. Діти безладно носять і переставляють кубики з місця на місце або просто перебирають руками будівельний матеріал. Самостійно гра в „завод“ або в „дитячі ясла“ не налагоджується, і тому організовувати гру майже завжди доводиться самому експериментаторові. Він допомагає дітям будувати „завод“. Так, в описаному досліді експериментатор бере в руки кубики, кладе їх в ряд один на один і каже: „От це будуть у нас стіни, а тут ми зробимо вікно. Ну, давайте будувати разом!“

Не зважаючи на те, що експериментатор звертається до дітей, вони майже не змінюють своєї діяльності. Вони так само безладно переміщують кубики, не допомагаючи експериментаторові, хоч іноді подають йому будівельний матеріал.

Далі експериментатор каже: „Стіни ми вже зробили, тепер будувати високу трубу. Ви бачили заводську трубу?“ — питає він дітей.

<sup>1</sup> Досліди проведено при участі Т. О. Гіневської.



„Так“ — кажуть діти. — „От і ми таку зробимо“ — продовжує експериментатор.

Всі діти погоджуються, але будівництво йде, як і раніше, неорганізовано і мляво. Діти іноді явно хочуть допомогти експериментаторові, але це їм не вдається. Власне, не діти будують „завод“, а сам експериментатор. Діти лише подають перші, що трапляються їм під руку, кубики, які навіть не завжди підходять для даної будівлі.

Такий перший, початковий етап гри наших досліджуваних 3—4 років. Треба сказати, що всі наші досліджувані цього віку (не тільки описані тут троє дітей) поведуться в цих дослідах принципіально так, як ми щойно описали. Дуже часто досліджуваний держить у руках якийсь кубик або іграшку і начебто не знає, що з цим предметом робити. Маніпулюючи цим предметом, дитина часто виявляє певну невправність.

Якщо на початку гри дитина і намагається зробити щось самостійно, то робить це досить невдало, — речі падають у неї з рук, а складені кубики нерідко розвалюються. Дитина не тільки не знає сама, що їй робити, але в даних умовах вона і не вміє зробити те, про що їй говорить експериментатор.

Загальний план гри, запропонований експериментатором, приймається завжди. Діти майже ніколи не пропонували свого плану гри взамін запропонованого експериментатором. Іноді діти змінювали план гри експериментатора, але ці зміни були непередбачені й наставали лише в процесі гри. Дитина йшла тут слідом за своїми діями, які вводили її від поставленої перед нею задачі. Будуючи, наприклад, з кубиків „завод“, досліджуваний у процесі гри приходив до другого кінцевого результату. Досліджуваній в такому разі звичайно констатує: „А я зробив „паровоз“ і т. п.

У наступному етапі гри істотну роль починає грати перше переїменування. Розвиток гри полягає в тому, що діти повинні підібрати з наявного матеріалу якунебудь річ, яка може виконувати роль того або іншого дійового персонажа гри. Якщо збудовано „завод“ або „дитячий садок“, то повинні бути підібрані в першому випадку — „робітники“, в другому — „діти“ і т. п.

Так і в описуваному нами випадку, коли „завод“ був уже збудований експериментатор запропонував дітям знайти „робітників“. Але тим серед наявних іграшок не було таких, які, на думку дитини, „подібні до робітників, потрібних тепер для „заводу“, то діти ходили по кімнаті і шукали серед іграшок підхожих, але нічого не могли підібрати.

Під час шукань один із досліджуваних, на пропозицію експериментатора, зробив із кубиків паровоз і разом з іншими дітьми, які шукали „робітників“ для „заводу“, почав шукати „машиніста“ для свого „паровоза“. Знайти „машиніста“ цей досліджуваний не міг, бо серед наявних іграшок не було таких, які змогли б виконати цю роль, так само як не було і таких, що могли б зобразити „робітників“ на вже збудованому „заводі“.

Для того щоб з'ясувати ставлення досліджуваних до предметів, „не подібні“ на шуканий ними персонаж, експериментатор пропонує дитині, яка збудувала „паровоз“, взяти за „машиніста“ іграшкового зайчика. Дитина без заперечень, але, як видно, і без великого задоволення згоджується з експериментатором і приймає пропозицію зробити зайчика „машиністом“.

Друга дитина, яка разом з іншими дітьми, що збудували „завод“, шукала „робітників“, говорить: „Це зайчик, а не машиніст“. Дитина, що прийняла умову зробити зайчика „машиністом“, бере в руки іграшкову собачку і каже, показуючи її експериментаторові: „А от це машиніст — собачка“. Експериментатор згоджується з тим, що це правильно і що



хай, мовляв, собачка буде собачкою, а зайчик нехай буде „машиністом“. Тепер уже обидві дитини приймають пропозицію і садовлять зайчика на збудований з кубиків паровоз.

Характерно, що діти цього віку ніколи самостійно не вводять у гру як дійові персонажі предмети, звичайне вживання яких явно розходиться з уживанням даних предметів у нашій грі. Навіть у тих випадках, коли експериментатор прямо опитує дітей про те, де ж узяти „машиніста“, „робітників“ для „заводу“ і т. п., то в кращому разі діти обмежуються лише тим, що беруть якунебудь іграшку, дерев'яну кеглю або кубик і подають її експериментаторові, роблячи це наче для нього, а не для спільної гри.

Дуже важливо підкреслити той факт, що в умовах наших дослідів ми не зустрічали ні одного випадку, коли б досліджуваний назвав річ за її майбутнім гровим призначенням, тобто перейменував би цю річ до її реального включення в гру.<sup>1</sup>

Як ми вже бачили, діти цього віку легко згоджуються з усякою пропозицією експериментатора відносно добору предметів — дійових осіб у грі. Що саме пропонує експериментатор, це не має для них значення. Вони однаково легко приймають для ролі „машиніста“ або „дитини“ кубик і зайчика. Це, однак, не значить, що у дитини зовсім немає свого ставлення до предметів. Воно виявляється в тому, що дитина, не заперечуючи експериментаторові, іноді неохоче бере запропоновану річ і так само неохоче потім грає з нею.

Іноді досліджуваний навіть прямо виявляє в посмішці, в жесті своє ставлення до пропозиції експериментатора, як до чогось „неправильного“, умовного, можливо навіть безглузлого, що в даній ситуації не виправданим, не впливає з неї. Однак і в таких випадках пропозиція експериментатора все ж таки не викликає заперечень і легко приймається.

Отже, після пропозиції експериментатора „нехай ці кубики будуть у нас робітниками“ досліджуваний, прийнявши цю пропозицію, дуже енергійно починають збирати всі підхожі кубики і зносити їх до „заводу“, тепер уже самі називаючи їх „робітниками“. Коли кубиків набралось багато, експериментатор питає дітей: „А де б нам узяти інженера?“ Один досліджуваних швидко хапає кубик із числа тих, що зображали „робітників“, і каже: „От це буде інженер“.

Для того щоб далі можна було з'ясувати ставлення досліджуваних не тільки до таких предметів, як кубики, кеглі і т. п., але й до предметів більш оформлених, з чіткіше вираженим призначенням, експериментатор пропонує дітям зробити „інженером“ не кубик, вибраний досліджуваним, а іграшковий автомобіль. Всі, хто грають, легко погоджуються на пропозицію експериментатора і слідом за ним називають автомобіль „інженером“. Після цього експериментатор просить дітей показати „завод“, „паровоз“, „машиніста“, „робітників“ та „інженера“. Всі діти цілком правильно виконують це за умовою гри.

Стається тільки маленька запинка, коли дитина, що збудувала паровоз, показує „машиніста“ (зайчика), бо деякі досліджувані говорять: „це зайчик“, але не наполягають на цьому і відразу ж погоджуються з експериментатором, що це — „машиніст“. Дитина, яка збудувала „паровоз“,

<sup>1</sup> Так, проте, стоїть справа лише в даних експериментальних умовах, коли гра організована експериментатором і ніби планується ним. У звичайних же умовах, як про це свідчать з літературних даних і як це ми неодноразово спостерігали самі, діти дуже часто надають у грі функції дійових осіб найрізноманітнішим предметам, навіть таким, які ніяк мало підходять для цього. Однак і в звичайній грі, змінюючи назви і вживання предметів, дитина не лишається байдужою до властивостей самого предмета.



лишила його разом з „машиністом“ (зайчиком) осторонь і грає з іншими досліджуваними в „завод“.

Розраховуючи на дальшу самостійну гру дітей, експериментатор бачив, що не підказує дітям плану гри. Діти продовжують грати самі. Один з дітей гра їх обмежується тим, що вони пересувають кубики з місця на місце, збирають їх, складають у ящик, дістають їх звідти і знову безладно розкладають. Тим що гра явно йде на спад, експериментатор намагається поживавити для того, щоб перейти до другого етапу гри, в якому діти за умовою досліду, повинні показати своє ставлення до перейменування таких предметів, які фактично вже виконують певну роль у грі, тобто до таких предметів, що вже застосовуються певним гровим чином і відносно до цього мають свою грову назву.

В той час як діти вже почали збирати кубики, з яких побудовано „завод“, і кидати їх у ящик, експериментатор питає: „Що ви робите? Діти відповідають: „Робітники (явно розуміючи себе) знову будують завод і розбирають його“. Експериментатор говорить: „Робітникам незручно носити кубики в руках, кубики краще перевозити“. Діти охоче згоджуються, беруть іграшковий автомобіль (який був „інженером“) і накладають на нього кубики і підштовхують його в напрямі до ящика, в якому звичайно знаходяться іграшки.

Діти швидко зруйнували „завод“ і „паровоз“, всі кубики звезли з допомогою автомобіля і поклали їх у ящик. Після цього експериментатор питає дітей: „А де ж наш інженер?“ Один із досліджуваних швидко відповідає: „Інженера вже немає, я вже повалив його“. — „А ти мені як такі дістань „інженера“, — пропонує експериментатор.

Дитина дістає з ящика автомобіль, який був „інженером“, і говорить: „От вам автомобіль“. Експериментатор указує дитині, що це ж не автомобіль, а „інженер“. Досліджуваний погоджується, але зараз же, беручи автомобіль до рук, називає його автомобілем, не звертаючись до експериментатора, а наче для себе самого.

В дальшій розмові виявляється, що зайчика також ніхто з дітей, крім тієї дитини, яка будувала паровоз, не хоче називати „машиністом“, хоча ніше всі звали його саме так. На цьому експериментальна гра припиняється.

Такий опис гри трьох дітей молодшої групи. Так само, по суті, поводяться всі діти цієї групи. Тому ми можемо зробити деяке узагальнення і охарактеризувати всю молодшу групу за рядом ознак, а саме як діти ставляться:

- а) до самої гри в її початковому етапі, до її плану?
  - б) до експериментатора?
  - в) один до одного?
  - г) до першого перейменування?
  - д) до вживання речей відповідно з перейменуванням?
  - е) до перейменування оформлених і неоформлених предметів (сюжетні і несюжетні іграшки)?
  - ж) до другого перейменування?
  - з) до вживання речей відповідно до другого перейменування?
- Згрупувавши таким чином здобуті факти, ми намітимо й загальні фактичні висновки.

- а) Як ставляться діти до гри?

Діти молодшої групи, як показують наші спостереження, звичайно не можуть самостійно підібрати потрібних для гри речей і, як правило, роблять це тільки з ініціативи експериментатора і тільки слідом за ним. Отже, ситуація даної гри в її цілому, як задача, неспроможна з самого початку, тобто наперед визначити ставлення дитини до кожної окремої речі. Для дітей цього віку гра набуває ніби пасивного характеру.



Звідси видно і (б) — як дитина ставиться до експериментатора. Дитина підкоряється ініціативі експериментатора, погоджується на його пропозицію і так або інакше діє відповідно з ним, але не проявляє власної ініціативи.

Одне до одного у грі (в) діти ставляться дуже своєрідно: кожна дитина робить щось самостійно поза справжнім зв'язком з діями другої, часто наслідуючи і переходячи до простого маніпулювання предметами безвідносно до загальної грової мети (побудувати „завод“, „дитячий садок“, „ясла“ і т. п.). Це добре відомий тип ігор „поряд“, а не разом один з одним. Звідси легко зрозуміти, як діти ставляться до першого переіменування (г).

Досліджувані цього віку, легко підкоряючись ініціативі експериментатора, з легкістю погоджуються на його пропозицію змінити вживання речі. Однак з вживанням речей відповідно до нової назви справа стоїть складніше.

Подивимося, як ставляться діти до вживання речей (д).

Природно, що оскільки ситуація гри не сприйнята дитиною активно, то й задача — активно змінити призначення предмета відповідно до грової ситуації — самостійно дитиною найчастіше не здійснюється. Це значить, що речі виступають для дитини в тому їх старому вживанні і призначенні, якого вони набули раніше в процесі прямої догрової, щодо нашого досліду, дії з ними.

Кубик, циліндр або куля — це для дитини предмети, які можна кинути, покласти один на один, покотити і т. д., а коник — для того, щоб його запрягати, годувати тощо. Тому дитина легко називає річ новим ім'ям, і з тією ж легкістю ця річ втрачає для неї своє нове призначення і знову виступає в тому своєму призначенні, яке мала до її включення в дану грову ситуацію.

Ставлення дитини до оформлених і неоформлених предметів в переіменуванні (е) цілком впливає з її загального ставлення до переіменування. Справді, для досліджуваних цього віку характерним є той факт, що вони майже однаково легко погоджуються на зміну догрового вживання і догрового найменування речей, які належать і до першої, і до другої виділеної нами групи предметів. Кубик або кегля майже однаково, як і кінь або собачка, можуть виступити в тій або іншій гровій ролі і однаково втратити її, як тільки предмет, що виконує цю роль, виявляється поза актуальним гровим впливом на нього дитини. Як показують наші дослідження, для дитини 3—4 років майже однаково і те, чим саме замінити річ, потрібну в нашій грі.

Як же ставляться діти до другого переіменування? (ж). Оскільки перше переіменування і зв'язане з ним нове позначення предмета не фіксується за предметом, оскільки дитина без ніякого опору згоджується також і з тим, щоб цей предмет в тій же гровій ситуації виконував ще одне нове грове призначення і по-новому називався.

Однак ставлення до вживання речей і після другого переіменування теж не визначається цією назвою. На запитання експериментатора: „Де нам узяти коника, щоб повезти „дітей“?“ — дитина бере цю іграшку (коника), ніби зовсім не зважаючи на те, що тепер це „сторож“, який повинен лишитися сторожити будинок.

Сама зміна назви речі, як правило, не відіграє при цьому, як ми бачимо, ніякої ролі, навіть у тому разі, якщо ця річ позначається власним ім'ям. Так, наприклад, після того, як побудовані „ясла“ і прийнята пропозиція експериментатора використати як хлопчика — коника, експериментатор питає: „Як його звуть?“ — „Петя“ — відповідає дитина, що приєднала його.



„Петю“ - коника вкладають спати на зроблене з кубиків ліжко, і триває. От „Петя“ прокинувся, і йому треба тепер поїхати кататися.

„Що це у тебе?“ — питає експериментатор дитину, яка садовить „Петю“ в грашкову коляску. „Це — коник“ — каже дитина, але при повторному запитанні називає коника „Петьою“, при чому двоє інших досліджуваних, які беруть участь у грі, також звуть його „Петьою“.

Однак ця, що на перший погляд вкоренилася, назва ніякою мірою фіксує за даною річчю її грового вживання. Вона лишається такою ж несталою, і дитина готова ще і ще раз змінити її. З другого боку, як тільки дана річ випадає з числа актуальних об'єктів гри дитини, її повертається її початкове, догрове щодо даного досліджування і її попередня назва.

Отже, ми можемо намітити, виходячи з даних фактів, попередні загальні висновки про те, як діти молодшої групи ставляться до вживання предметів і слів і до усвідомлювання своєї мови.

Як дитина вживає річ, предмет?

Предмет ніби повернутий на цій стадії до дитини безпосередньо, так наче б він виступав у її діяльності, що передувала організованій грі, а не через систему тих нових відношень, в які він спеціально вводиться нашою експериментальною грою. Навіть включаючись в особливі відношення з іншими речами, предмет все ж таки лишається для дитини старим предметом, який уживається нею відповідно до старого вживання.

Ця безпосередність ставлення дитини до речі, що з такою яскравістю виявляє себе в наших спостереженнях, очевидно, визначає і ставлення дитини до назви речі, до слова. Дитина, по суті, вживає слово залежно від старого вживання речі, а не навпаки. Не слово, не назва речі визначає собою спосіб її вживання, а сама річ для дитини виступає в нашій гровій ситуації насамперед з боку свого вживання, яке закріплене для неї за цією річчю *фактично, а не номінально*.

Інакше кажучи, діючи з річчю, вступаючи в певне відношення до цієї речі, дитина фіксує за нею у своїх діях її особливості і властивості, які розкриваються для неї в тому ж відношенні. Це значить, що в процесі вживання речі, діючи з нею, дитина пізнає, що можна з річчю зводити, і це пізнання входить у те слово, яким дитина узагальнює свої знання про річ. В основі процесів узагальнення дитини цього віку і лежить виділення безпосередньо нею самою або кимсь іншим можливостей вживання і властивостей предметів.

Ці, виділені в діяльності дитини, тобто узагальнені, можливості вживання предметів і їх властивості фактично утворюють певний зміст того або іншого слова дитячої мови. Так уживається і відповідно усвідомлюється слово в процесі вживання речей і залежно від цього вживання. Отже, слово усвідомлюється залежно від тих можливостей, які розкриваються перед дитиною молодшої групи в дії з речами.

Звідси, як нам здається, випливає і відзначений нами своєрідний „реалізм“ дитини, що виявляється в постійному поверненні її до основного, найчастіше догрового, вживання речей і разом з тим позірної байдужності її до вторинної зміни грового вживання речі, а в силу цього і до її грової назви, тобто до слова.

До цього припущення ми, однак, повертатимемося ще не один раз у зв'язку з далішим викладом здобутих нами матеріалів. А поки обмежимося лише чисто фактичним твердженням: як показують наші дослідження діти 3—4 років, поперше, дуже легко змінюють, слідом за пропозицією експериментатора, призначення речей у грі і їх назви, а подруге — вони лише в рідких випадках скількибудь тривало зберігають за річчю її догрове вживання і нову грову назву, постійно повертаючись до початкового догрового способу дії з предметом і до його назви.



## Середня група.

Перейдемо до опису гри дітей, які належать до другої групи наших досліджуваних (5—6 років). При цьому ми поєднаємо опис конкретної гри трьох дітей з загальними фактичними висновками, що стосуються до всієї групи. Ці висновки ми подамо за вже використаною схемою.

Трое дітей віком від 5 до 5½ років на пропозицію експериментатора заходились будувати „дитячий садок“. Вони добирають потрібні для спорудження стін кубики і досить акуратно накладають їх один на один. Експериментатор зовсім не втручається до гри дітей і тільки зрідка питає когонебудь із досліджуваних, що це він зараз робить.

Ця група наших досліджуваних характеризується новими особливостями:

Насамперед, як ставляться діти до гри (а)?

Діти жваво зустрічають пропозицію експериментатора грати в „дитячий садок“. Іноді, навіть не дослухавши пропозиції до кінця, діти приступають до гри. Вони грають з інтересом, часто деталізують і доповнюють запропоновану гру своїми вигадками і вдосконаленнями.

У маніпулюванні будівельним матеріалом діти проявляють певну вправність. Вони далеко менше заважають одне одному і самі вміють розпорядитись матеріалом так, що споруджують досить складні, хоч і хиткі, конструкції, будівництва яких, як правило, недоступне для першої групи наших досліджуваних. Дитина вміє добре, стійко поставити ряд кубиків один на один, може зробити покрівлю і, нарешті, може, якщо їй не подобається будівля або якщо зроблене не відповідає гровому завданню, зруйнувати будівлю і зробити нову.

Ці наші досліджувані не тільки вміють будувати,— вони також знають, що і як вони будують. Вони рухливі, і навіть окремі їх рухи мають певне призначення, яке визначається ходом гри.

Таким чином, основна відмінність від молодшої групи полягає в тому, що під час гри будує „дитячий садок“ або „завод“ вже не експериментатор, а самі досліджувані.

Отже, і ставлення до експериментатора (б) у дітей середньої групи теж міняється. Початковий план гри завжди приймається. Діти дуже часто висловлюють своє задоволення з приводу запропонованої гри, але, почавши грати і зіткнувшись з тими або іншими труднощами, нерідко пропонують експериментаторові переіменувати гру і зайнятися чимсь іншим. Буває й так, що діти самостійно споруджують стіни та інші частини будівель, а коли експериментатор втручається в гру, то самі досліджувані вказують йому, де, як і що саме треба поставити.

Отже, ставлення до експериментатора тут не є вирішальним у визначенні плану гри. Це ставлення визначається вже власним планом дітей. Дитина йде слідом за тим, що у неї вийшло в процесі будівництва, лише констатує у своїй мові здобутий результат. Але, побачивши, що результат її діяльності розходиться з передбачуваним результатом, дитина пропонує почати іншу гру, яка підходила б до її будівництва. Іноді наші досліджувані прямо пропонували „грати в іншу гру“, бо, як вони заявляли з самого початку досліду, їм не подобається така гра.

Як же ставляться граючі діти одне до одного (в)? В цій групі досліджуваних спілкування дітей між собою в процесі гри далеко багатше, ніж у дітей молодшої групи. Воно виявляється в тому, що діти часто сперечаються або просто підказують одне одному, як і що треба зараз робити. Така суперечка або підказка часто підкріплюються активним втручанням в те, що робить партнер по грі, діти грають уже не „поряд“, а вкупі.



Так активно і жваво проходить початок експериментальної гри. Далі збудувавши „дитячий садок“, досліджувані на пропозицію експериментатора повинні знайти „дітей“, які „живуть“ у цьому „садку“. Досліджувані шукають „дітей“ серед наявних іграшок і будівельного матеріалу, знаходять дві ляльки і кладуть їх спати на ліжка, зроблені з кубиків.

Експериментатор, звертаючись до досліджуваних, говорить, що дітей мало: „Хіба це дитячий садок? Хіба у вашому дитячому садку стільки дітей?“— питає він і пропонує ще знайти „діток“, яких також треба покласти спати. Досліджувані погоджуються з експериментатором, шукають ще „дітей“ і, знайшовши підказані експериментатором коника і зайчика, укладають їх спати, називаючи дітьми.

Так ми знайомимося з тим, як діти ставляться до першого перейменування (г).

В той час, як досліджувані укладають „дітей“ спати (дві ляльки—зайчика і коника), експериментатор, указуючи на коника і зайчика, питає: „А як же ми їх звати будемо?“ Один із досліджуваних каже: „Назвемо це (показує на коника) хлопчиком“. Друга дитина каже, указуючи на зайчика: „А це буде дівчинка“. Третій досліджуваний, який у цей час будує їдальню, каже, що так назвати коника і зайчика не можна. „Їх треба назвати так“— каже він: „От це (коника)— коником, а от це (зайчика)— зайчиком“.

Поруч з граючими дітьми сидить ще один хлопчик приблизно того ж віку, але не бере участі у грі, бо з самого початку він заявив, що грати не хоче. Під час цієї розмови цей хлопчик втручається до гри і каже: „Коника назвати хлопчиком не можна, бо це ж коник“.

Експериментатор підкреслює, що для гри все таки можна його так назвати. Всі досліджувані весело згоджуються і укладають їх спати разом з ляльками.

Отже, ця група досліджуваних характеризується тим, що діти самі без допомоги експериментатора не змінюють догрових дій предмета і надають їм нових грових назв. Вони, як правило, йдуть слідом за пропозицією експериментатора і включають до гри ряд предметів (особливо таких, які мають об'єктивно виявлене призначення), надаючи їм певні грові ролі, що більшою або меншою мірою відрізняється від призначення, виконуваного даним предметом до включення його в нашу гру. Діти, однак, згоджуються з експериментатором з приводу такого добору персонажів гри з деяким трудом, що і відрізняє їх від молодшої групи.

Зате вже ставлення до вживання речі відповідно до нової назви в них більш визначене. Приймавши умову експериментатора, досліджувані дуже рідко порушували її (д). Часто бувало так, що у досліджуваних цієї групи наче мимоволі простягалась рука до коника, який тепер виконував роль дитини, але він утримував руку і замість потрібного коника користувався, наприклад, кубиком.

Як же ставляться діти до першого перейменування оформлених і оформлених предметів (е)?

Це ставлення у них різне, що цілком відповідає загальному ставленню дітей цієї групи до перейменування. Справді, ми бачимо, що старе вживання речі ніби зв'язує ставлення дитини до нового слова. Вона з деяким трудом погоджується на перейменування, і це тим важче, чим більш значимим було старе вживання речі.

Тому досліджувані даної групи особливо заперечують проти перейменування, якщо предмет не має ніякої подібності до дійової особи, ролі якої цей предмет повинен виконувати. Але найчастіше досліджувані все таки згоджуються з експериментатором. Проте, тут є вже новий момент: чим менше відповідає заміняючий предмет дійовій особі, якої бракує



грі, тим більший сміх викликає у дітей така заміна. Значить, для дитини цього віку, більшою мірою, ніж для 3—4-річок, далеко не завжди бай-  
- дуже, що і чим замінити.

Для того щоб перейти до другого перейменування (ж), експериментатор питає досліджуваного, який в описуваному досліді буде ідальню: „Коли ж ідальня буде готова? Коли можна буде вести дітей обідати?“ Досліджуваний каже, що „ідальня“ вже готова і що „дітей“ можна годувати. Він збирається будити тих „дітей“, що сплять, і вести їх обідати. Але експериментатор питає: „А де ж „кухарка“? Хто ж дітей годуватиме?“ Один із досліджуваних у відповідь на ці запитання експериментатора простягає кубик і каже: „От це хороша кухарка“. Експериментатор, однак, заперечує: „Ні, це погана кухарка, бо вона без рук і без ніг. Як же вона дітей годуватиме?“

Це запитання лишається без відповіді, і, тим що діти не проявляють ініціативи в доборі „кухарки“ з руками, експериментатор, переводячи гру до другого перейменування, пропонує сам зробити кухаркою коника, який у даний момент виконує роль сплячої дитини. Діти весело сміються, беруть коника („Це хороший коник-кухарка“ — кажуть вони), ставлять його в кухню і кажуть далі: „Обід уже готовий, треба годувати дітей“. Досліджувані переносять „дітей“ у ідальню і починають їх „годувати“.

Але часто і при другому перейменуванні діти, відмінно від молодшої групи, як і при першому перейменуванні, не згоджуються з пропозицією експериментатора. Наприклад, на пропозицію зробити „кухарку“ з великої кеглі, що до того виконувала у грі роль „вчительки“, один із досліджуваних (6 років) відповів: „Не можна. Вчителька — найбільша... Краще от цю“ — він узяв кеглю поменше, що виконувала раніше роль дитини, і переніс її у зроблену з кубиків „кухню“. А втім, звичайно відмова дитини змінити призначення якоїсь речі після умовляння з боку експериментатора переборюється, і лише дуже рідко (у нас із двадцяти досліджуваних тільки один) діти й далі наполягають на тому, що цього не можна зробити.

Прийнявши ж умову експериментатора, діти цього віку дотримують її і куди рідше, ніж трирічки, зсковзують до другого догрового вживання, а значить і до назви предмета. Так, один із наших досліджуваних пристає на пропозицію експериментатора зробити коника дитиною, зве його „Катею“ і каже: „Катя хвора, вона кашляє“. Далі з'ясовується, що у „Каті“ болять ручки і ніжки.

Кілька хвилин згодом експериментатор пропонує, щоб іграшковий коник (тепер це „Катя“) був кухаркою. Досліджуваний згодний і на друге перейменування і, попередку замінивши коника в ролі „Каті“ кеглею, одягає коника кухаркою і відправляє на „кухню“.

Гра триває. „Діти“ пообідали, і тепер їм треба кататися. Наші досліджувані садовлять „дітей“ у іграшковий автомобіль, при чому один із досліджуваних бере також і кеглю, яка в процесі другого перейменування замінила коника і стала „Катею“.

Однак дитина, що замінила коника кеглею, протестує: „Її не можна катати. Її не можна, вона хвора, вона кашляє. Її тільки завтра можна буде“.

Після того як „катання“ закінчується, експериментатор обережно спрямовує гру в інший бік: тепер треба перевезти речі. Для цього знайдено іграшковий візок, але немає коника — адже коник тепер на „кухні“, він виконує роль кухарки. Один із учасників гри простягає руку до коника, але не бере його і з деякою нерішучістю пропонує скористуватись для перевозки автомобілем.

Так само поведуться в такому випадку й інші діти цієї групи, показуючи цим відносну міцність другого перейменування. Вони вживають



спочатку трохи нерішуче, а потім все упевненіше речі відповідно до їх назв. Наприклад, бажаючи перевірити тривкість другого перейменування, експериментатор каже: „А ми з вами забули, що у нас немає молока і що дітей нічим годувати. Треба швиденько їхати по молоко. Всі досліджувані підтримують пропозицію експериментатора їхати по молоко. Тоді він питає: „Як же ми поїдемо? На чому їхати будемо? Один із досліджуваних швидко бере коника (який був раніше „дитиною“ а тепер став „кухаркою“) і каже: „От на чому ми поїдемо по молоко його тільки у візочок треба запрягти“.

Він збирається вже запрягти коника, але другий досліджуваний захоплює його з рук першого і вкладає спати, називаючи коника хлопчиком, що спить. Цей другий досліджуваний, таким чином, повертає коника до першої грової ролі, всупереч його догровому вживанню і назві.

Отже, друге перейменування для дітей цієї групи досить тривале хоч і не без зсковзування, зв'язане і з новим вживанням речі. З розвитку гри зсковзування меншає, і діти, виходячи з грової ситуації і виниклих у грі задач, вже самі знаходять речі, яких бракує, тобто вживають речі по-новому і відповідно називають їх. Так, поки коника вкладали спати, два досліджуваних взяли собачку, запрягли її у візочок і сміючись говорять: „От коник, ми зараз поїдемо“.

Діти сміються над маленьким „коником“ (собачкою) і над досить великим іграшковим візочком. Діти продовжують грати тепер цілком вільно, змінюючи у своїй грі призначення всякого включеного у гру предмету а також і його назву. На цьому й закінчується дослід.

Підсумовуючи основні факти, що характеризують дітей нашої середньої групи, ми спробуємо дати загальнішу характеристику в основних питаннях нашого дослідження: як дитина цієї групи вживає речі і ставиться до них, як у зв'язку з цим вона користується мовою і усвідомлює її.

Насамперед, для дитини середньої групи, хоч і меншою мірою, ніж для дитини молодшої групи, догровий спосіб дії з предметом, особливо на початку гри, зберігає деяке значення.

Далі, однак, нове грове вживання предмета, визначуване для дитини всією ситуацією гри, його планом гри, закріплюється за предметом досить певно. При цьому, в разі заміни цього предмета іншим, новий предмет ніби переймає від попереднього всі ті властивості, яких він набув у ситуації гри. Наприклад, спочатку „захворює“ коник, що виконує роль „Каті“, але потім ця особливість (хвороба) зберігається і за новою „Катею“ — кеглею: їй не можна кататися, бо вона кашляє.

Отже, тепер, власне, міняється самий предмет, але незмінним лишається його вживання, яке формується в даній гровій ситуації, тобто грове призначення. Інакше кажучи, для дитини захворює не коник, але захворює „Катя“, представлена коником. Тому, коли відбувається заміна коника кеглею, то, по суті, для дитини майже нічого не змінюється, і для неї не потрібно ніякої спеціальної додаткової психологічної операції перенесення властивостей, набутих у грі старим предметом, на цей новий предмет. Міняється лише матеріальний носій певного грового способу дії з предметом. Отже, предмет виступає тут для дитини лише як своєрідний заступник другого предмета або іншої дійової особи. Це значить, що дитина вживає річ залежно від грової ситуації, від тієї загальної задачі, яка виникає перед нею в її діяльності — у грі.

Однак, чи значить це, що, діючи в гровій ситуації, дитина цієї групи абсолютно довільно поводить з предметами? Чи байдужий для дитини сам предмет, який набуває того або іншого значення?

Цілий ряд буржуазних психологів — Піаже, Штерн та інші — вважають, що для дитини відмінність між думкою і предметом, між фанта-



зістю і реальністю зовсім відсутня або дуже нестійка. Думка або бажання дитини, на їх погляд, може надати предметові першого - ліпшого значення. Коффа, трохи обмежуючи цю свободу і повну довільність, по суті визнає її для гри, бо „дитина вільна у своєму світі, який існує для дитини; вона підкоряється його законам“.

Приблизно те ж саме говорить другий видатний представник гештальт-психології К. Левін, який знаходить у дитини „реальний“ та „іреальний“ шар життя. В іреальному шарі „можна робити все те, що хочеш“.

Однак, як показують численні факти, що є в нашому розпорядженні, як показують і факти, що, всупереч власному твердженню, є і у представників позиції К. Левіна (Сльозберг), навіть у грі для дітей цього віку далеко „не все може бути всім“. Вчителькою може стати висока кегля, але нею не може стати маленька кегля; роль дитини може виконувати грашковий коник, але для цього не годиться, наприклад, дерев'яна кулька і т. п.

Що ж лежить в основі такого виборчого ставлення дитини до речі — носія певного значення? Чому одна річ може бути коником, а інша — ні?

Цілком очевидно, що умовою для того, щоб одна іграшка заміняла іншу, є не зовнішня подібність (коник зовсім не подібний до дитини, а кубик — до автомобіля), а можливість певним чином діяти з даною річчю. Наприклад, з коником можна діяти як з дитиною: його можна посадити, покласти в ліжку, примусити його спіткнутися і впасти і т. д., але саме цього не можна зробити з кулькою, яка не має фіксованих координат, відсутність яких обмежує дії з ним.

Звідси ми бачимо, що й фізичні властивості предметів (те, як їх можна покласти, пересунути, поставити) певною мірою обмежують можливості дії з ними.

Крім того, можливість дії обмежується основною, фіксованою для дитини, властивістю речей, але вже властивістю не фізичною, а предметною, тобто такою, що визначається для дитини способом вживання даного предмета. Тому собачка краще може виконувати роль сторожа, ніж коник, а автомобіль не може бути, наприклад, подушкою. Це видно і з того, що дитина інакше ставиться, в цьому розумінні, до речей такого типу, як предмети з комплекту будівельного матеріалу або кеглі, і до речей типу іграшкового коника, візочка, собачки, ляльки і т. д.

Якщо основою для надання переваги якійнебудь речі (типу кубика або кеглі) є в основному та або інша можливість діяти з нею, то щодо індивідуально оформлених речей до цього ще приєднується і ніби можливість поєднання власних властивостей даної речі з властивостями тієї речі, яку вона заміняє і значення якої на неї переходить. Наприклад, лялька - „дівчинка“ не може стати сторожем, „тому що вона — дівчинка“. Роль піаніно може виконувати великий кубик, але, погоджуючись на заміну цього кубика іншим якимнебудь предметом з будівельного комплекту, дитина, однак, протестує проти того, щоб він був замінений грашковим візочком.

Словом, ця можливість дії, яка характеризує ставлення дитини до речі, має подвійну природу. З одного боку, вона якоюсь мірою визначається буквально фізичними властивостями включених у гру предметів, а з другого боку, ця ж можливість дії залежить від попередніх дій дитини, спрямованих на ті ж предмети.

Отже, діти 5—6-річного віку не так легко, як переддошкільники, погоджуються на зміну вживання предмета в гривій ситуації; для них особливо не байдужі при цьому об'єктивні властивості предмета, так само як і його призначення, що виступало в попередній діяльності дитини.



З другого боку, раз змінивши спосіб дії з предметом і його назву, дитина тривко зберігає за даним предметом нове грове призначення, навіть у тому разі, якщо воно не прямо відповідає його початковому догровому вживанню. Вирішальним тут є включення даної речі в грову дію дитини і тим самим у систему зв'язків з іншими предметами грової ситуації.

Ця грова система зв'язків, очевидно, визначає і грову назву, яка досить тривко зберігається у дітей середньої групи, відмінно від молодших, що лише згоджувались на таку назву. Значить, вживання мови і тут залежить від того, як дитина може діяти з річчю. Однак ця можливість дії з речами, цей узагальнений досвід дитини, зафіксований для неї у слові, тепер своєю чергою може впливати на вживання предмета. Дитина може вже діяти з річчю, підкоряючись гровій задачі.

Чи є таке застосування мови усвідомленим і наскільки? Чи довільно користується назвою дитина середньої групи?

Ми бачимо, що назва є тут всюди наслідком виниклого відношення до ситуації — грового позначення, тобто дитина називає речі, виходячи з їх вживання у грі. І навіть коли дитина (5—6 років) проявляє деяку ініціативу в перейменуванні, то ця ініціатива завжди виявляється лише відповіддю на виниклу у грі нову задачу — замінити чимнебудь новими іграшки, яких бракує. Тоді дитина може сама по-новому нею скористуватися, тобто дати їй вторинне ім'я. Так в міру нового вживання речі виникає і більш довільне, більш усвідомлене вживання мови, яке в свою чергу впливає на вживання речі відповідно до назви.

#### Старша група.

Новий тип грової діяльності ми знаходимо у дітей 6—7 років. Новим є ставлення до гри в цілому і до її плану (а).

Відповідно до широких можливостей реальних дій, які характеризують дітей цього віку, вони виявляють значно ширші можливості і в грі, де самостійно підібраний потрібний матеріал заміняє речі, яких бракує. Діти цього віку дуже часто погоджують свої дії і підкоряють їх спільній задачі.

Досліджувані цієї групи вже вміють „будувати“ і в користуванні матеріалом для гри проявляють ще більшу вправність, ніж досліджувані 5—6 років. Вони вже часто споруджують досить складні конструкції (наприклад, „двоповерховий будинок“), настільки стійкі, що відповідають вимогам даної грової ситуації. Вони також знають, що і приблизно як треба зробити для того, щоб не відхилятися від загального плану гри. Кожна частина „будівлі“ підкорена спільній задачі гри, і тому дуже рідко випадки, коли дитина у процесі „будівництва“, втрачає спільний план гри.

Характерною для цієї групи досліджуваних є також та обставина, що їх інтерес явно переходить від окремих моментів гри все більше на самий процес гри в її цілому.

Виходячи з цього загального ставлення до гри в цілому, з факту такої ініціативи дітей і факту наявності плану, легко уявити собі ставлення дітей до експериментатора (б) у процесі гри.

Насамперед в основному гру від початку до кінця ведуть самі діти. Експериментатор втручається тільки тоді, коли вважає за можливе перенести всю гру від однієї її частини до другої. При цьому бувають випадки, коли досліджувані відкидають запропонований експериментатором план гри і пропонують цікавішу, на їх думку, гру. Однак, прийнявши план гри, діти реалізують його і окремі частини погоджують між собою.

Це характерне для їх ставлення одне до одного (в). Спілкування



дітей одного з одним на цьому віковому етапі багатше і змістовніше, ніж на попередньому. Діти вже не просто сперечаються з приводу якоїсь деталі „будівлі“, але іноді також обговорюють можливе співвідношення частин „будівлі“, які робляться окремими учасниками гри.

Досліджувані цього віку з самого початку активно поділяють між собою здійснення загального плану гри. Вони виділяють окремі об'єкти будівництва, і кожний у своїй діяльності розв'язує самостійну задачу: один досліджуваний будує кімнату для занять, другий спальню або їдальню і т. п.

Отже, діти залучені до гри. Гровий план складається ними і захоплює їх. Звідси природно, що дитина старшої групи легко перейменовує речі в перший раз (г), як тільки вона увійде в гру, як тільки вона — після недовго помітного вагання, а іноді навіть опору — захопить ініціативу до своїх рук і майже відсторонить експериментатора від керівництва грою.

Підкоряючись планові дитини, кожний предмет, залучений до гри, осмислюється в її контексті і стабілізується у своєму новому гровому вживанні. Ставлення дитини до предмета змінюється відповідно до плану. Отже, цей предмет набуває нової грової назви, що відбиває його нові властивості, які проявляються у гровій ситуації.

При цьому треба відзначити, що гровий спосіб дії (д) у відношенні до заступаючої речі є для дітей цього віку дуже стійким (більше, ніж для інших груп наших досліджуваних). Ця стійкість вживання і називання речі відповідно до грового плану характерна як для оформлених, так і для неформлених предметів (е), хоч діти і неохоче перейменовують у перший раз непідхожі предмети, які важко вживати відповідно до нової назви.

Як же діти старшої групи ставляться до другого перейменування (ж)? Наскільки тривке грове вживання речей і відповідне найменування цих речей?

Насамперед треба відзначити той факт, що з власної ініціативи дитина також майже ніколи не робить вторинної зміни і щоразу, включивши предмет у грову ситуацію, зберігає на всьому протязі гри його початкове, строго зафіксоване, призначення.

Однак для того, щоб з'ясувати собі ставлення дитини до самого процесу заміщення і до зміни вживання речі в ситуації гри, ми, як і в попередніх дослідах, спонукали наших досліджуваних провести вторинне заміщення, пропонуючи їм використати в якомунедбудь новому призначенні предмети, які вже набули у грі тієї або іншої грової ролі.

Спочатку такі спроби з боку експериментатора зруйнувати перше грове призначення речі, як правило, наштовхуються на деякий опір. „Не можна це“, — каже дитина у відповідь на пропозицію експериментатора вжити як подушку — кубик, що править за стілець: „це — стілець“. Але після переконувальних з боку експериментатора в тому, що кубик прекрасно може вважатись подушкою і що його можна покласти на ліжко, досліджуваний погоджується змінити грове вживання кубика. Після кількох таких змін досліджуваний охоче йде на дальшу вторинну зміну.

Далі, якщо продовжувати гру, ми виявляємо один із найважливіших фактів нашого дослідження, що показує, які зміни у грі зумовлює саме друге перейменування (з). Справа полягає в тому, що всі наші досліджувані під кінець гри вловлюють загальний принцип, підказуваний експериментатором, і починають з власної ініціативи змінювати призначення предметів у грі. Наприклад, діти збудували „дитячий садок“. У кімнатах, складених з великих кубиків, розставлені меблі, зроблені з маленьких кубиків. „Діти“ в „дитячому садку“ сидять за столом і вчать. Ролі „дітей“ виконують: ляльки, грашкові кеглі і коник.



Експериментатор пропонує, щоб досліджувані показали, як „діти“ роблять фізкультурні вправи. Досліджувані згоджуються, беруть „дітей“ „виводять“ їх із кімнати і ставлять в ряд. „А де ж учитель?“ — питає експериментатор і пропонує зробити коника - „дитину“ — вчителем. Діти спочатку не погоджуються: „Не треба, це буде поганий учитель“. Експериментатор все ж таки переконує їх зробити саме коника „вчителем“. Тоді вони ставлять коника (тепер уже не „дитину“, а „вчителя“) у бік і сміючись, називають його „вчителем“.

Після цього „діти“ повинні йти обідати. „Хто ж їх годуватиме?“ питає експериментатор. Один досліджуваний пропонує для цього кегля, що раніше виконувала роль дитини. Решта швидко подають інші речі, і тількищо зображали „дітей“. Але експериментатор говорить, що потрібно лише одна „кухарка“, і підтримує пропозицію першого досліджуваного.

Тоді один із досліджуваних каже, що коли „кухарка“ не потрібна, „нехай ця (в руках у нього теж кегля) буде артистом“. Всі інші досліджувані сміються і слідом за ним теж починають перейменовувати речі, які виконували роль „дітей“, що живуть у побудованому дитячому садку. Вони перейменовують також і коника, який тількищо був учителем і проводив фізичні вправи, а тепер знову став „дитиною“. Під час цієї гри діти сміються, явно перетворюючи саме перейменовування предметів і зміну їх вживання в самостійну гру, так що по суті попередня гра в „дитячий садок“ розпадається.

Підведемо підсумки фактам, які характеризують експериментальну гру дитячої старшої групи, узагальнимо ставлення дітей до вживання предметів і слова.

Старший дошкільник ставиться на початку експериментальної гри до предмета і до його вживання майже так само, як і дитина нашої середньої групи. Він тільки ще менше зв'язаний з догровим призначенням предметів (тобто при першому перейменуванні предметів). Далі старша дитина цілком підкоряє вживання речі гровій ситуації, створеному нею самостійно. В цьому гровому плані вона більш стійка, ніж молодші діти, і саме наслідком того, що догрове ставлення до речі менше зв'язує дитину з предметом.

Однак, не зважаючи на цю стійкість, саме грове вживання речей і слова виявляється куди більше залежним від впливу нової вторинної назви, воно швидко підкоряється зміні грового плану. Справді, найзначнішою рисою, що характеризує дитину старшої групи порівняно з молодшими дітьми, полягає в тому, що тепер для дитини самий процес перейменування і нового вживання предмета набуває самостійного інтересу.

Перед дитиною виступає тепер нова задача: не здійснення самої гри, процесу початкової гри (наприклад, будівництва), але сама зміна призначень речей у цьому процесі. Дитині здається цікавою операція змінювання речей, особливо в тих випадках, коли нове грове призначення речі аж ніяк не відповідає її реальним особливостям, що виступили в дитини в її гровій дії з нею.

Це — нова гра, яка не існує ще для дітей більш раннього віку. Вона особливо незвичайна, зміна викликає сміх всіх учасників гри. Вся діяльність спрямована тепер на співвідношення грових способів дії з предметом, при чому власні реальні властивості самого предмету ніби не беруться до уваги. Отже, для досліджуваних цілком явно виступає універсальність грового призначення всіх включених до гри предметів. Цілком очевидно, що тут виникло більш довільне вживання і слів і речей; виникла така легкість найменування і зміни вживання предмету, незв'язаність попереднім вживанням речей, як догровим, так і гровим. Ми можемо вже говорити про якість нового ступеня усвідомлювання предметів.

Називаючи предмет першим-ліпшим словом, знаходячи в цьому



довolenня, навіть свідомо протиставлячи цю нову назву предмета його попередньому вживанню, дитина старшої групи вже діє з предметом залежно від нової назви, від свого „ідеального“ плану, зв'язаного із словом. У цікавій грі „в перейменування“ дитина, називаючи предмети, ніби здійснює ті свої дії, які вона вважає за можливі. Таким чином, в назву, в слово включені можливі дії з називаним предметом.

\* \* \*

Отже, в результаті фактичного опису і деякого аналізу експериментальної гри ми маємо для всіх трьох груп дітей: а) одиничні конкретні факти, які дають живу описову характеристику гри конкретних дітей, б) зведення основних фактів, що характеризують хід гри в моментах, важливих для того, щоб зрозуміти ставлення дітей до самої гри, до її плану, одне до одного, до експериментатора, до двох перейменувань і т. д. в) початкові узагальнення, які показують ставлення дітей вже не до конкретного процесу гри в її окремих моментах, а до гри в цілому і до предметів — їх уживання і найменування.

Тепер, виходячи з цих даних, спробуємо пояснити їх, знайти загальніші закономірності, виділити які було завданням нашого методу експериментальної гри з подвійним перейменуванням.

Завдання ж нашого методу полягало в тому, щоб розвести, розчленувати вживання речей і вживання слів, викрити в цьому експериментальному розчленуванні роль кожного процесу і показати залежність усвідомлювання слова від цих, що перебувають у єдності, процесів.

Тому тепер ми і звернемо особливу увагу на основне питання дослідження: про взаємовідношення вживання речей і вживання слів і про усвідомлювання слова залежно від цих процесів.

### Вживання слова і його усвідомлювання в процесі експериментальної гри.

Перше основне питання, що ми поставили перед собою, це — питання про те, як відноситься вживання слова до вживання предмета.

Наші дані дозволяють виділити як відповідь на це запитання два основні загальні факти, дві закономірності, які характеризують взаємодію вживання слів і предметів для всіх дітей, хоч і проявляються неоднаково в різних групах.

1. Перший загальний факт, перша закономірність показує „розведення“ старого вживання речей і їх першого перейменування. Закономірність полягає в тому, що для всіх дітей попереднє догрове вживання речей утруднює її перше грове перейменування. Діти на початку нашої гри звичайно називають предмет відповідно до об'єктивних його властивостей, які виступали в догровій дії з даним предметом. Тому особливо виразно виступає це утруднення при перейменуванні в тому разі, якщо предмет має явно виражені об'єктивні риси, зв'язані з певним його призначенням.

І, навпаки, дітям куди легше назвати різними іменами предмет, який не має своїх, умовно кажучи, „індивідуальних“ особливостей. Наприклад, коник може бути названий у грі коником або якнебудь інакше, залежно від того, призначення якого предмета він виконує. Коник же не може бути названий усяким словом, бо він не може виконувати, подібно до коника, першу — ліпшу грову роль, а виконує лише те призначення, яке даємо не суперечить властивим йому, саме як коникові, рисам.

На різних етапах розвитку дитини цей факт труднощі перейменування виступає, звичайно, неоднаково, хоч описана нами тенденція, яка характеризує вживання слова в загальному своєму принципі, зберігається.



Діти 3—4 років взагалі називали в наших дослідах предмети не гровими іменами, а відповідно до властивостей цих предметів, що виявлялись у дитини у процесі її негрової дії з ними. Якщо ж експериментатор не попував використати даний предмет за іншим призначенням, а значить інакше назвати його, то діти, зовнішньо легко погоджуючись на це, все ж таки часто не могли, по суті, прийняти цю задачу і справитися з нею. Це виявлялося в тому, що вони часто зсковзували у своїх діях і в найменуванні предмета до його реальних догрових ознак і до його догрового вживання, втрачаючи, таким чином, прийняту ними, на протязі експериментатора, грову назву.

Зате предмети неоформлені, такі, як кубик, дерев'яний брусочок, у грі називався коником, довго зберігають за собою це призначення відповідну йому назву. Отже, якщо дитині, наприклад, знадобиться у коник перевозити речі, то саме кубик виконує дану роль. Якщо ж граючий коник виступає в ролі „дитини“, то його вільно використовувати і називають не тільки як „дитину“, але і за своїми об'єктивними властивостями, тобто як коника, звичайно, лише в тому разі, якщо він потрібний за ходом гри.

У дітей 5—6 років цей процес протікає трохи інакше, хоч взагалі зберігається, як ми вже говорили, та ж тенденція. Ці діти відрізняються від молодшої групи наших досліджуваних тим, що часто не погоджуються на пропозицію експериментатора так називати предмети, які беруть участь у грі, щоб ця назва суперечила звичайній дії дитини з предметом, новим у грі предметом. Однак ця незгода легко переборювалася експериментатором, і після цього досліджувані набагато твердіше дотримували нових, що на початку гри здавалися їм незвичайними, найменувань. Так звані зсковзування до догрової дії і назви тут траплялися відносно рідко (приблизно наполовину рідше, ніж у 3—4-річок).

Те ж саме ми відзначили і щодо дітей 6—7 років, при чому указана тенденція ще більше посилювалася. З пропозицією експериментатора вони згоджувалися також з деяким опором, але дотримували прийнятих умови з ще більшою чіткістю і твердістю.

Отже, всі наші досліджувані характеризуються тим, що вони, на виняток, схильні відносити слово — назву до догрового вживання предметів, які зустрічаються в їх повсякденному вжитку, тобто для дітей трьох груп перше перейменування викриває деяку суперечність між догровим вживанням речі і новою гровою її назвою. Ця суперечність об'єктивно виявлена в труднощах першого перейменування.

Щождо відміни вікових груп, то вона полягає в тому, що в кожній з них відбувається наче зрушення або переміщення труднощі для дитини у гровому перейменовуванні предметів.

У групі 3—4-річок трудність називання речей гровими іменами стосується, так би мовити, до результативної частини гри. Дитина на початку гри легко погоджується називати першу-ліпшу річ довільною назвою, але далі, як правило, не дотримує прийнятої умови.

Для дітей 5—6 років труднішою виявляється, навпаки, початкова частина гри. Вони приймають умову експериментатора з деяким опором, що указує на певну психологічну трудність для них. Але зате в подальшому рідше зсковзують до старої, догрової дії і назви предмета.

Нарешті, третя група дітей (6—7 років) також зазнає на початку досліду деяке утруднення, але, прийнявши умову, уже без особливих труднощів дотримує її.

Отже, в процесі експериментальної гри виявилось, що труднощі перейменовування предметів дітьми 5—6 і особливо 6—7 років швидше переборюються.



Дуже важливим для аналізу мови є також і той факт, що перша не-  
звичайна зміна назви у дітей старшого віку викликає заперечення, тоді  
прок дітьми 3—4 років вона приймається без заперечень.

2. Другий — центральний для нашого дослідження — факт, друга зако-  
номірність також викриває деяку суперечність між вживанням предмета  
його назвою. Ця закономірність виявляється при другому переймену-  
ванні. Вона полягає в тому, що дитині важко змінити назву предмета,  
який уже включений до гри і займає в ній своє особливе місце. Найча-  
стіше вторинне перейменування речей навіть важче, ніж зміна назви  
аналогічного предмета з самого початку досліду, тобто в момент вклю-  
чення його до гри.

Наприклад, нашим досліджуваним легше назвати кубик ліжком, вклю-  
ючи його до гри, ніж перейменувати той же кубик у ліжко, якщо він  
раніше зветься у гри піаніно.

Закономірність суперечності другого перейменування з гровим вжи-  
ванням речі теж характерна для всіх трьох груп дітей і теж проявляється  
тривалісно.

Три різні групи наших досліджуваних відзначаються одна від одної  
тим, що виражають у своїй мові різне ставлення до запропонованої  
експериментатором вторинної зміни назви предметів, включених до гри.  
Діти 3—4 років легко згоджуються з пропозицією експериментатора по-  
вально використати і відповідно назвати вже раніш використаний і на-  
йменш у гри предмет. Діти 5—6 років погоджуються на це з ваганням,  
але після кількох прийнятих ними пропозицій експериментатора самі про-  
понують ініціативу в напрямі до такого вторинного використання і пере-  
йменування предметів.

Приблизно так само, спочатку з деяким опором, ставляться до про-  
позицій експериментатора діти 6—7 років. Але вони відрізняються від  
3—6-річок тим, що, проявляючи слідом за експериментатором свою іні-  
ціативу у зміні назов, після кількох повторень перетворюють саму цю  
зміну назов у своєрідну гру.

Отже, цей другий факт нашого дослідження свідчить про те, що всі  
досліджувані схильні називати предмет тим словом, яке відповідає  
вживанню даного предмета у гри.

Таким чином, перший відзначений нами факт говорить про те, що всі  
досліджувані куди вільніше називають предмети у гри відповідно до їх  
власних об'єктивних властивостей, що виступили для дитини в її догровій  
грі з ним.

Другий виділений нами факт полягає в тому, що дитині важче змі-  
нити назву предмета, який уже використовується у гри і виконує певну  
грову роль, ніж перейменувати такий же предмет у момент його вклю-  
чення до гри.

Така фактична характеристика взаємодії вживання дитиною речі і  
слова в процесі грової експериментально організованої діяльності.

Як же можуть бути пояснені ці два основні, виділені нами, факти,  
що характеризують зв'язок процесу вживання слова з уживанням пред-  
мета? Як, разом з тим, можуть бути пояснені й інші виявлені досліджу-  
ваними факти?

Будемо шукати це пояснення, продовжуючи аналіз експериментальних  
матеріалів по окремих вікових групах.

Для дітей 3—4 років основна суперечність між попереднім уживан-  
ням і новою назвою, як ми бачили, своєрідно виявляється в ряді найха-  
рактерніших фактів. Поперше, діти 3—4 років у процесі гри не пере-  
йменовували предмети з власної ініціативи. Вони називали всі предмети  
з початку експериментальної гри, відповідно до того, як ці предмети



виступали в їх діяльності раніше, до експерименту. Однак водночас ті відзначити і той факт, що діти цього віку на початку гри цілком візгоджуються з експериментатором щодо зміни своїх дій і зміни предметів, які включаються до гри.

Далі, однак, ця суперечність ще більше підкреслюється третім фактом, який виявляється у самій грі. Адже справа різко міняється, коли ця прийнята умова починає реалізовуватись у діяльності. Досліджувані цієї вікової групи постійно знову зсковзують у грі до старих, догрових дій з предметами і повертаються до їх звичайних, що відповідають цим назвам.

Нарешті, цьому відповідає четвертий факт: чим чіткіше оформлений предмет (коник, лялька, будиночок), тим яскравіше і наполегливіше зсковзування. Навпаки, чим менше він оформлений (кубик, брусочок, щечка), тим відносно легше дитині утриматись на його новому грунті вживання.

Самі ці факти показують з очевидністю насамперед те, що з самого початку експериментальної гри дитина приходила до експерименту з її можливостями дій щодо даних, запропонованих експериментатором предметів і з відповідними, готовими їх назвами. Отже, в початку назви для дитини закріплені, насамперед, властивості даних предметів, вони виступали в її минулому досвіді діяння з ними. Дитина включала назву предмета певний смисл, куди входить система можливих дій з цим предметом. Це особливо добре видно з того, що дитина 3—4 років тільки вагається з перейменовуванням і сама не проявляє ініціативи, й увесь час зсковзує до догрової дії і відповідно до догрової назви.

Чому ж тоді дитина 3—4 років, нехай безініціативно і мляво, але таки досить легко, легше, ніж старші діти, погоджується на перейменовування? Цей факт, звичайно, не можна просто пояснити тим, що предмети не мають для дитини фіксованого способу діяння з ними: всі ці предмети добре відомі дитині. Значить, тут маємо явну суперечність між дією і найменуванням.

Справді, чи зв'язане для дитини цього віку перейменовування з зміною і самої дії щодо неї? Як ми бачили—ні, тобто прийняття нової назви предмета не міняє фактичного ставлення дитини до перейменованого предмета.

Значить, ми можемо тепер оцінити і ту легкість, з якою діти йдуть на перейменовування. Вони згоджуються на умови експериментатора номінально, а не фактично, тобто, строго кажучи, вони не приймають умову, а лише погоджуються з нею.

Це може бути пояснене лише тим, що, фактично володіючи певною дією щодо даного предмета, дитина 3—4 років, однак, неспроможна побудувати нову дію абстрактно, змінити її незалежно від ситуації, складається, тобто виходячи з умови—наперед оформити дію „ідеально” а потім здійснити її фактично.

Таким чином, висунуті нами припущення полягають у тому, що причиною розходження у ставленні дитини до зміни вживання предметів мовною плані і в плані дії є неможливість для дитини зробити предметом свого аналізу (усвідомлення) систему своїх власних можливих дій, що лежить для нього за назвою.

Це припущення повністю підтверджується додатково двома такими основними фактами. Насамперед про це свідчить той факт, що для цього віку виявляється зовсім неможливим скількибудь фактично змінити в експериментальній грі той або інший план дій, сформульований словами. Навпаки, як ми бачили, слово у них іде слідом за дією, оформлюючи її результат (дитина буде дім, виходить одна стінка без вікна).



на запитання експериментатора, що вона хоче збудувати, дитина відповідає, що будує паркан). Отже, вживання слова безпосередньо зв'язане з предметною діяльністю і визначається нею.

Другий факт, що говорить на користь нашого припущення, полягає в тому, що ці наші досліджувані ніколи не проявляють (в наших дослідах) ініціативи щодо зміни вживання речі в момент її включення до гри, тобто по суті вони не грають. Таким чином, дитина не конструє наперед теоретично, тобто мислено і в мові, дальшу гру, а значить і майбутню тривалу систему дій з предметом.

Отже, почавши з того, що ми констатували в наших фактах явну суперечність (схильність називати річ за її об'єктивними зв'язками, легку готову до перейменування, зсковзування до догрового вживання і назви), ми приходимо в результаті аналізу до того, що ця суперечність легко пояснити. Вона показує лише, що в мовному спілкуванні діти раннього віку не співвідносять запропоноване експериментатором грове вживання даного предмета (тобто систему майбутніх дій з ним) і ту систему дій, яка фактично є зв'язаною для дитини з цим предметом в її досвіді. Розуміло, що в цьому разі і не може виникнути ніякої внутрішньої перешкоди до того, щоб прийняти на словах першу-ліпшу пропозицію експериментатора, а на ділі на неї не зважати.

Отже, ми можемо тепер зробити висновки і про другу за порядком, але основну для нас проблему — про усвідомлювання слова.

Наскільки усвідомленим є слово для дитини молодшої групи в умовах експериментальної гри? Наскільки і як дитина справді оволоділа цим словом?

Ми бачили, що в умовах наших дослідів дії дітей 3—4 років щодо даного предмета не змінюються відповідно до його нової назви, але, навпаки, сама ця нова назва втрачається в процесі гри, і дитина знову повертається до звичного його позначення. В цьому і полягає своєрідність ставлення дитини до предмета і слова.

На цьому етапі свого розвитку дитина володіє системою певних дій, спрямованих на даний предмет. Однак вона ще не володіє своїми діями поза цим, звичним для неї, ставленням до предмета.

У зв'язку з цим і слово, грова назва, будучи носієм цієї ж, невідчуженої для дитини, системи дій щодо даного предмета, ще не стала сама собою предметом її свідомості.

Отже, дитина не усвідомила грового слова, як системи майбутніх грових дій з предметом (це експериментально встановлений нашим дослідженням факт). Тому прийнявши умову експериментатора назвати якийсь предмет гровим ім'ям, досліджуваний цього віку не відчуває потреби дотримувати цієї назви, тобто підкорити свої дії слову, яке позначає той же самий предмет, але в його новому вживанні.

Це зсковзування до старого способу дії з предметом, яке не збігається з його новим вживанням і новою назвою, очевидно залежить від того, що дитина у своїй попередній діяльності не зустрічалася з предметами, які вимагали б у відношенні до них різних систем дій у різних міжпредметних відношеннях (олівець для того, щоб малювати, а не для того, щоб діставати віддалені предмети; черевик для того, щоб одягати його, а не для того, щоб у ньому влаштовувати житло для ляльки; коник для того, щоб перевозити речі, а не для того, щоб охороняти їх у ролі столу і т. д.).

У зв'язку з цим і мова дітей 3—4 років є якоюсь мірою неусвідомленою, а саме — неусвідомленою в тому розумінні, що вона для них не має поза їх власною діяльністю. Вони йдуть слідом за діяльністю, спрямованою на предмет, втрачаючи при цьому умовний план гри і



зсковзуючи, таким чином, до звичних для них догрових, однозначних життєвим, дій і назов відповідних предметів.

Чи значить це, що у всякій своїй грі діти цього віку не опанували грову назву, що вони справді неспроможні побудувати нову дію, яка перед дана тільки „ідеально“ — у слові? Чи можемо ми вважати, що цьому віці „ідеальна“ діяльність можлива, взагалі, лише як безпосередня включена в діяльність практичну? Розуміється, ні.

Здобуті нами дані свідчать про те, що ця „ідеальна“ діяльність у цьому експерименті справді зв'язана дією з предметами лише в межі даної конкретної ситуації. Перехід же „ідеальної“ діяльності за ці конкретних дій звичайно веде до того, що ця діяльність, виявлена в даному плані, відірвана від безпосередньої дії, не підіймаючись над предметом дії дитини, попросту веде до зміщення, до відходу від даної реальної ситуації в бік вільного фантазування, фабуляції і т. д. В умовах не експериментальної, а звичайної і вільнішої гри навіть 3—4-річні діти скільки нам відомо з літератури і життєвих спостережень, володіють гровою назвою і планують свою гру трохи довільніше, ніж це було у них коли гра спрямовувалась експериментатором.

Таким чином, діти 3—4 років, опанувавши свою діяльність і відповідно до цього опанувавши також і слово у звичайній для них життєвій ситуації, ще, однак, не володіють системою своїх дій і своєю мовою в умовному плані, у складній для них експериментальній грі.

Як показують наведені факти, наші досліджувані 5—6 років відрізняються від досліджуваних першої групи, поперше, тим, що вони, одразу після підказу експериментатора, проявляють свою ініціативу в боротьбі й перейменуванні предметів під час включення їх до гри.

Подруге, досліджувані цієї групи відрізняються від досліджуваних попередньої групи тим, що вони не погоджуються на перейменування лише з деяким опором приймають умову експериментатора змінити назву предметів у момент включення їх до гри. Потрете, цей опір особливо великий в тих випадках, коли дана річ належить до числа оформлених предметів (коник, автомобіль, лялька та ін.).

Почетверте, цей опір ще збільшується щодо предметів, які вже включені до гри і відповідно використовуються дитиною, тобто при другому перейменуванні.

Отже, і перше і друге перейменування виявляють суперечність між

- а) догровим вживанням і гровою назвою предмета і
- б) гровим вживанням і вторинною гровою назвою того ж предмета.

Ця суперечність, очевидно, зросла у порівнянні з тим, що спостерігалось у молодших дітей.

Однак, з другого боку, ці наші досліджувані характеризуються тим, що коли вони приймають умову експериментатора, то досить стійко тримують її і майже не зсковзують у своїх діях і своїй мові до догрового вживання предмета і до його догрової назви.

Значить, для дітей середньої групи суперечність між попереднім вживанням і новою назвою зростає тільки на першому, „словесному“ етапі гри, коли мова йде лише про згоду на перейменування; по суті ж у своїй грі ця суперечність менша, ніж у молодших дітей.

Причина цього факту, як показують наведені нами дані, полягає в тому, що молодші діти згоджувались на перейменування тільки в умовно, у словесному плані, фактично ж вони цього словесного плану не реалізували. Вони не усвідомлювали наперед свої дії, які завжди лежали за гровим словом. Діти ж середньої групи характеризуються тим, що вони можуть, відповідно до своїх майбутніх дій, прийняти або відкинути в мові пропозицію експериментатора.



Цей факт свідчить про те, що діти ставляться в експериментальній грі не тільки до предметів, але вже мають змогу так або інакше по-ставитись і до своїх власних дій з предметами. Інакше кажучи, об'єктом аналізу для них дедалі більше стають їх власні дії щодо того або іншого предмета, у зв'язку з чим також аналізується запропонована експериментатором назва предмета, який повинен виконувати певну грову роль. Звичайно, такий аналіз не становить для дитини спеціального завдання і робиться нею не навмисне.

Що такий аналіз має місце, видно з того, що діти заперечують проти пропозиції експериментатора особливо в тих випадках, коли запропоновані назви не відповідають можливим гровим діям з даним предметом. (Наприклад, не можна назвати кульку столом, бо кульки навіть і в грі не можна використати в ролі стола; її не можна навіть як слід поставити).

Отже, ці досліджувані характеризуються, відмінно від описаної вище групи досліджуваних, тим, що вони приходять до експеримента з диференційованою для них самих системою дій щодо виступаючих у грі предметів. Тому діти цього віку вже мають свою власну думку про можливість тієї або іншої дії, яка і є не що інше, як певне, висловлюване в мові, ставлення до своєї власної діяльності з предметом. У зв'язку з цим у дітей даного віку майже не буває зсковзування до догрового вживання предмета.

Однак ця характеристика буде неповною, якщо не вказати на те, що догрова, фіксована за даним предметом, дія і назва у грі не відмирають зовсім. Справді, сперше, ставлення до догрового вживання предмета дає себе знати в самій трудності перейменування, а подруге — догрова дія і догрова назва наче існують у самій грі поряд з новою гровою дією і з новою гровою назвою, які прийняті за умовою гри.

Це створює деяку подвійність грової діяльності дитини. Між цими двома системами дій — догрових і грових — часто виникають конфлікти, в яких звичайно перемагає прийнята умова експериментальної гри, нова система дій і назов.

В наших дослідах такі конфлікти виступали примірно так: за ходом гри досліджуваному потрібний коник, але в грі коника немає, бо він тепер використовується дитиною в ролі сторожа. Експериментатор каже, що кубики добре перевозити з допомогою коника, і питає: „Де б нам узяти коника?“

Один із досліджуваних тягнеться рукою до коника, який тепер виконує роль сторожа, але не бере його. Далі для ролі коника вибирається якась інша річ, навіть не подібна до коника.

Наведений факт свідчить про те, що діти 5—6-річного віку справді опановують систему своїх власних дій щодо предметів. Ці дії набувають тепер, власне, довільного характеру. У зв'язку з цим також довільними стають і назви відповідних предметів.

Отже, діти цього віку вже опанували не тільки систему дій у звичній для них життєвій ситуації, — на основі цього вони опановують і систему умовних дій щодо предметів, які виступають у грі.

Тут уже предметом особливого ставлення для діючої дитини є не тільки система дій у звичній ситуації, як це було на попередньому ступені, але також і система дій у новій, умовній ситуації гри. У зв'язку з цим дитина оволодіває також і гровим словом, що несе в собі можливу систему дій щодо називаного у грі предмета. Таке оволодіння словом, власне, і є усвідомлювання дитиною слова в її гровій діяльності.

Наявність процесу усвідомлювання слова тут безперечна; однак усвідомлювання це є ще обмеженим і неповним. Ця обмеженість проявляється



насамперед в тому факті, що для дитини все ще досить важко прийняти умови експериментатора про зміну вживання і назви предмета у грі. Приймаючи ж таку умову, досліджуваний ніби приміряє її до системи своїх майбутніх дій з даним, по-новому названим, предметом, тобто, перейменовуванні він відправляється від дії з предметом до його назви, а не навпаки. Тому для дитини легше змінити назву речі в розумінні повернення до старої, догрової її назви, ніж у напрямі до нової назви, яка не впливає з її безпосередньої діяльності з даною річчю.

Основна причина цієї обмеженості полягає, очевидно, в тому, що дитина, діючи в умовному, гровому плані, не усвідомлює, однак, того, що її окремі дії, хоч вони й реальні, безумовні у грі, все ж такі створюють загальний — умовний, гровий напрям і зміст діяльності. Дитина і в грі продовжує не тільки зважати і виходити з реального, але й до самої гри частково продовжує ставитись як до „серйозної“ діяльності, не усвідомлюючи повністю її грового, умовного плану. Тому вона й не може повністю, довільно вживати грові предмети і так само довільно називати їх.

Нове ставлення ми бачимо вже у старших дітей — 6—7 років. Вони цілком вільно перейменовують речі. Це вільне ставлення до перейменовування предметів виступає вже з моменту їх включення до гри. Після кількох пропозицій експериментатора перейменувати дану річ, діти цього віку починають самі змінювати у грі назви різних предметів, при чому зміна стає ніби основним змістом гри. Під час зміни назв діти часом добирають такі слова, які тягнуть за собою систему дій, що не відповідає догровому вживанню даної речі.

Така операція здається їм особливо цікавою, і, власне, саме в цьому і проявляється повна можливість довільної зміни дитиною своїх власних, навіть тільки можливих, дій щодо речей, а відповідно до цього і назв цих речей. При цьому діти указанного віку йдуть уже не тільки від змісту дій до зміни назви речі, але можуть, незалежно від зміни дій, змінити саму назву. Це дозволяє дитині вільно підкоряти свої грові дії планові і умові гри.

Отже, можна твердити, що у дітей 6—7-річного віку мова, як виступає в наших дослідках, є настільки усвідомленою, що це створює можливість нового ставлення дитини до слова, як такого.

Таким чином, ми проаналізували, як змінюється і розвивається усвідомлення слова на основі зміни загального ставлення дитини до слова. Ми переконалися при цьому, що цілий ряд конкретних фактів і загальніших закономірностей, здобутих нами в експериментальній грі, знайшли своє пояснення саме в тому, що дитина, яка в процесі перейменовування спочатку не може оволодіти дією „ідеально“, в слові, незалежно від утвореної ситуації, дитина, яка спочатку не може усвідомити своїх майбутніх дій, що лежать за словом, потім дедалі більше оволодіває системою грових дій і гровим словом, поки, нарешті, це оволодіння дозволяє їй повністю підкоряти свої грові дії планові гри. Але ми бачили при цьому, що й саме усвідомлення слова, оволодіння словом, у світлі якого стають зрозумілими окремі факти експериментальної гри, — саме усвідомлення слова виникає у вживанні слова, а вживання слова кінець-кінцем залежить від того загального відношення, в яке дитина вступає з дією, в якій, в свою чергу, повністю, що її оточує в процесі життя.

Щоб це основне положення стало яснішим, ми наприкінці свого дослідження піддамо критиці інші можливі пояснення здобутих нами фактів і закономірностей, які характеризують вживання дитиною слова у грі.

Таких основних пояснень вживання слова, як це ми бачили, може бути кілька. Одне з них, на перший погляд, дуже просте. Воно полягає в тому,



причиною змін у вживанні слова є зміна його значення. Цей чисто телектуалістичний здогад нерідко зустрічається в багатьох життєвих круваннях („дитина стала більше розуміти, і тому вона інакше вживає слово у грі“). Але воно характерне і для всіх тих теорій, які ми під час огляду заічили до першої групи: це теорія асоціативної психології, вюрцбурзької школи, Штерна, частково Піаже. Кінець - кінцем, на ці ідеалістичні позиції скочувався і Виготський.

З погляду цих теорій факти нашого дослідження повинні дістати своє пояснення з загального процесу розвитку значення слова (або уявлення, образу, поняття, інтенції і т. д.). Як же може вся група теорій пояснити трудність першого перейменування, а саме те, що дитина легше називає предмети відповідно до об'єктивних їх властивостей (у всіх раніш описах варіантах)?

Єдиний шлях пояснення для цих теорій — вказати на те, що дитина ще має готові значення слів, які їй дозволяють їй відповідним чином вжити даного слова.

Приблизно таке ж пояснення можна було б дати з цього погляду і другому нашому основному фактові, а саме — що дитина з великими труднощами змінює назву предмета, уже включеного в гру. Цей факт можна пробувати пояснити лише тим, що слово, так само як і предмет, у процесі гри набуло для дитини свого нового значення, яке їй закріпилося за ним. Тому відмова від цього слова і заміна його новим, значення якого не збігається з фіксованим у грі значенням предмета, пов'язане для граючої дитини з великими психологічними утрудненнями.

Цілком очевидно, однак, що ці спроби пояснення ніякою мірою не можна вважати задовільними. Насамперед, вони незадовільні тому, що основні причини вживання слова у грі і зміни даного процесу ці теоретичні шукають у суб'єктивних, в ідеальних процесах. Це, безперечно, ідеалістичне пояснення. Отже, ці спроби цілком незадовільні, бо вони нічого не пояснюють. Справді, замість просто констатувати факти труднощі перейменування, ці теорії під виглядом пояснення говорять про те, що дитина з труднощами... міняє значення слова. Але, тим самим, стара назва дістає лише нову назву. Ніякого пояснення, ніякого розв'язання запит тут немає. Чому саме дитина воліє користуватися старим гровим значенням, чому, далі, в самій грі вона з труднощами змінює нове грове значення, — ці факти не можна пояснити в межах цієї групи теорій.

Таким чином, одне невідоме — значення слова — притягується для пояснення другого невідомого — можливості вживання слова. В цьому, головне, і полягає фактична непереконливість теорій, які пояснюють вживання слова в мові залежністю розвитку мови від розвитку значень.

Крім того, для нас найважливішим є той факт, що в цих теоріях відбувається неправомірна, явно невірна підміна реального розвитку мови розвитком значень. Це приводить до того, що реальний процес розвитку дитини теоретично підміняється саморозвитком значень і що, таким чином, загальний процес розвитку мови і вживання дитиною слова виступає в абстрагованій, містифікованій формі.

Друга група теорій пояснює процес вживання слова залежністю його від об'єктивних властивостей позначуваного ним предмета. Наприклад, той факт, що у нас в експериментальній грі дитина називає предмети їх об'єктивними властивостями, повинен бути пояснений безпосередньою залежністю слова від цих властивостей тією мірою, якою вони виступають у гровій ситуації.

Однак це пояснення, при його найближчому розгляді, виявляється, суперечить самим же цим фактам і уводить нас від правильного розв'язання проблеми.



Справді, якщо пояснити значення слова і можливість його вживання об'єктивними властивостями речей, то лишається цілком нез'ясовною легкість, з якою наші досліджувані 6—7 років перейменовують речі залежно від їх зовнішніх об'єктивних властивостей. Ця неможливість пояснити факти безпосередньо випливає з того, що об'єктивістські теорії неправильно зводять смисл слова до об'єктивних властивостей речей, розглядають смисл як просте повторення речі, як „мертвено-дзеркальне її відображення. Але ж ці властивості належать самій речі, а не змісту слова, яке, відображаючи світ, є процес, і процес активний.

Так само неможливо пояснити, з погляду теорій, належних до однієї групи, виділений нами другий загальний факт: трудність для дитини вдруге перейменовувати предмет, що вже включений до гри і виконує в ній своє грове призначення. Ця трудність зберігається навіть у тому разі, коли перша грова назва цього предмета явно не відповідає його об'єктивним властивостям. Більше того: виявляється, що не тільки слово не відповідає об'єктивним властивостям предмета, але самі ці властивості не відповідають властивостям того предмета, який мусив би брати участь у грі.

Отже, чисто об'єктивістське розуміння змісту слова, яке приводить або до ототожнювання слова і властивостей предмета, або до явного зв'язу слова від називаного предмета, вступає в пряму суперечність з даними фактами. Природа мови, а також закономірності вживання слів залишаються нерозкритими і, як у теоріях першої групи, виступають містифікованому вигляді.

Однією з найбільш очевидних причин непереконливості об'єктивістського пояснення фактів є незмінність об'єктивної властивості предмета тоді як значення цього ж самого предмета змінюється при переході гри і в самій грі.

Звідси, природно, може виникнути ще одне загальне припущення, що самий предмет змінює свої властивості для учасника гри залежно від виконуваної предметом ролі. Тоді, замість чисто суб'єктивістських і об'єктивістських теорій, які не могли пояснити фактів нашої експериментальної гри, виникає нове, третє пояснення, що об'єднує і об'єктивістську суб'єктивну позиції.

Справді, саме значення слова для розмовляючої дитини тоді може бути пояснене функцією предмета, яку даний предмет виконує у грі вживання слова—потребою виразити в слові цю його функцію. Іншими словами, кажучи, з цього погляду значення слова, як знаку, є не що інше, як вживання функції предмета.

Це значення слова формується у ставленні дитини не до незмінного предмета, а до тієї його функції, до того його змінного значення, в якому виявлені об'єктивні властивості предмета. Отже, справа полягає не в саморозвиткові значення слова, від якого залежить те, як виступає свідомості дитини позначений ним предмет, але й не у відображенні значенням слова об'єктивних властивостей називаних предметів, взятих в відношенні до самої діючої дитини. Вся справа полягає саме в тій функції, яку виконує позначуваний словом предмет.

Саме подібне розуміння ми можемо зустріти у Л. С. Виготського з погляду якого в цьому питанні суперечливі. Справді, якщо Виготський з одного боку, твердив, що „у грі все може бути всім“, то з другого боку він, спираючись на ряд вірних спостережень, обмежує волю заміщення дитячій грі і шукає визначальні моменти заміщення саме в функції предмета. Він говорить: „Не важлива подібність, яка існує між іграшковим предметом, що його вона позначає, а найважливішим є функціональне вживання, можливість виконувати з нею зображальний жест“.



Інакше підходить до питання про функції предмета представниця школи М. Левіна — С. Сльосберг. Однак загальні погляди її приблизно збігаються з оцінкою функції предмета, даною Виготським. Вихідна позиція С. Сльосберг — це позиція Левіна, який прагне пояснити всяку дію дитини значить і вживання слова) структурованням суб'єктивно-об'єктивних функцій: поперше — сил напруги, джерелом якої є людина, а подруге — сил неречі, яка має збудний характер і діє на людину з певним силовим „вектором“. У своєму дослідженні заміщення в дитячій грі і в серйозних ситуаціях С. Сльосберг приходить до того, що діти погоджуються на заміну предметів однією речі другою (що зв'язане і з перейменовуванням) залежно від ряду причин. Як основні причини відзначаються „характер потреби“ (її сила, напрям), і особливо — „природа предмета“. При цьому природа предмета розглядається не абсолютно, а розуміється, найімовірніше, саме як функція предмета, тобто як призначення предмета відповідно до даної ситуації.

Наприклад, предмет розглядається як „ситуаційно чужий“, тобто чужий у серйозній ситуації, і, навпаки, як не зв'язаний з попереднім предметом гри, або як предмет з мінливою функцією (пластелін) і т. д. „Природа предмета“, що так розуміється, вважається значно важливішою, відзначальною причиною, ніж досвід дитини і її попередні дії.

Які нові положення маємо тут порівняно до двох попередніх спроб пояснити вживання слова з його значення або безпосередньо з властивостей предмета?

Поперше, тут робиться фактична спроба подолати розрив між суб'єктивним характером психологічного значення і об'єктивними властивостями предмета. Справді, адже в функції даного предмета однаково місця мають і об'єктивні його властивості і значення їх для самої дитини. Подруге, при такому підході робиться спроба зрозуміти значення слова і його вживання, як процесів соціальних, бо функція предмета є завжди соціально-історично.

Це друге положення, звичайно, безпосередньо зв'язане з першим. Подолати розриву між суб'єктивним значенням і об'єктивними властивостями позначеного предмета виводять нас за межі цих двох моментів до історично-історичних умов тому, що функція предмета, не будучи тождесною ні з абстрактним значенням слова, ні з конкретними властивостями предмету, може дістати свою характеристику лише в аналізі відносин соціальних відношень, які її породжують її.

Виходячи з цієї позиції, дитина розглядається як істота, що оволодіває протязі свого дитинства функціями предметів, які вона застає в готовому, суспільно оформленому вигляді. При цьому вона змінює в ході свого процесу і значення відповідних слів і їх уживання в мові.

Чи дозволяє нам таке розуміння функції предмета пояснити зміну вживання слова? Чи пояснює воно, зокрема, основні факти: трудність першого і другого перейменовування?

Ні, таке пояснення виявляється і тут так само неможливим, як і в перших двох теоріях. Справді, адже по суті функція предмета розуміється тут як ті ж самі об'єктивні властивості предмета, проте тільки змінні залежно від ширшої, але теж об'єктивної, ситуації (гра, серйозна ситуація, зв'язок предметів між собою або відсутність зв'язку і т. д.).

Тому для того, щоб з погляду цієї теорії пояснити, наприклад, трудність першого перейменовування, треба сказати, що грова функція, нове призначення предмета виявляється для дитини менш доступним, ніж старе, догрове (кеглю важче назвати вчителькою, ніж по-старому — кеглею). Але чому так стається? Адже з самої тільки зміни функції предмета трудність ніяк не впливає. Відповіді на це запитання ми тут не маємо.



Ще важче на підставі цих поглядів пояснити трудність другого перейменування. Справді, адже зміст другого перейменування (наприклад, кеглі з учительки на сторожа) так же мало зв'язаний з справжньою дією функцією предмета, як і зміст першого перейменування (коли кегль стала вчителькою). Адже функція предмета лишилась такою ж грою функцією. Чому ж назвати його сторожем, тобто вдруге перейменування стало важче, ніж далі звати вчителькою? І на це запитання, з позиції „функції предмета“, ми відповісти не можемо.

Отже, спроби пояснити наші факти з погляду третього припущення про вирішальну роль функції предмета виявляються нездійсненними. При цьому найгрубіша помилка полягає в тому, що „функція предмета“, вважається, за таким розумінням, продуктом соціальних відношень людини. Фактично виступає тут все ж таки поза самими цими конкретними відношеннями, бо вона розуміється не з активного ставлення до неї дитини, а тільки як деяка об'єктивна властивість предмета, яка, по суті, пасивно відображається в слові дитини. Подруге, одна тільки вказівка на те, що дитина оволодіває „функцією предмета“, є недостатньою.

Якщо не показати справжніх відношень дитини до світу предметів, то і процес оволодіння їх „функціями“ лишиться нез'ясованим, а сама „функція предмета“ виступить у цілком абстрактному вигляді. Ця абстрактність так усвідомлюваної „функції предмета“ своєю чергою не може привести, як ми це показали, до відриву її від дитини, що оволодіває нею. Більше того, функція предмета, що так розуміється, відривається і від самого конкретного предмета, від його об'єктивних властивостей, стаючи у виключно залежність від ідеалістично пояснюваного соціального призначення. Суспільство з цього погляду ніби приписує предметові його „функцію“. Коріння цієї невірної позиції веде до поглядів буржуазного соціологізму.

Отже, треба сказати, що при такій поставі питання справжня проблема розвитку смислу — змісту слова і його вживання лишається поза дослідженням. Значить, таке розуміння слова і його вживання приводить фактично і теоретично невірних висновків, бо тут зв'язок і реальне ставлення дитини до дійсності підміняється „значенням“ слова, ототожнюваного з „функцією предмета“.

Таким чином, основні наші факти, які були експериментально досліджені методом гри в перейменування, виявилися справжнім „камнем споткання“ для третього припущення, так само як і для перших двох (про розуміння суб'єктивного значення і об'єктивних властивостей предмета). В той же час, однак, саме запровадження поняття „функції предмета“ і особливий його розгляд може виявитись корисним, бо розкриття цього поняття дозволяє ще повніше розкрити основні мислі нашого дослідження.

Пояснюючи, як ми розуміємо „функцію предмета“, необхідно навести слова акад. М. Я. Марра, присвячені виникненню і розвитку мови. У своїй роботі „Засоби пересування, знаряддя самозахисту і виробництва в доісторії“ М. Я. Марр говорить: „Коріння людської мови не на небесах і не в пеклі, але й не в наочній природі, а в самій людині, однак не в індивідуальній фізичній її природі, навіть не в горлянці, як і не в крові її, не в індивідуальному її бутті, а в колективі, господарському зосередженні людських мас, у праці над створенням спільної матеріальної бази“.

І далі, розкриваючи природу слова-назви і відношення його до названого предмета, М. Я. Марр показує, що „назви закріплювались по функції нарікуваного... за наступністю призначення, за функцією, а не за даними технічного обладнання“.

Ці загальні положення концепції М. Я. Марра не можуть бути



анічно перенесені в нашу роботу, як не може бути перенесеним положення, що характеризує філогенез, для розкриття онтогенезу. Безперечно, однак, що загальне положення М. Я. Марра в самій своїй теоретичній основі містить думку, яка дає змогу правильніше характеризувати співвідношення між „функцією предмета“ і діяльністю людини. Ця думка полягає в розкритті того положення марксизму, що коріння мови дані в праці, діяльності і що в цій трудовій діяльності людського колективу створюються і успадковуються „функції“ речей, які визначають подібність або схожість їх назов. Отже, розвиток „функцій предметів“ сам є порождением процесу праці.

Протилежно до припущень, які пояснюють вживання мови „функцією предмета“, ми вважаємо за потрібне особливо підкреслити ту обставину, що „функція предмета“ сама по собі, будучи взята ізольовано і уявлена поза людськими взаєминами, які створюють її, не відіграє ніякої ролі в створенні смислу — змісту слова.

Тому ми вважаємо, що „функція предмета“, яка займає своє особливе місце в формуванні слова і в його вживанні, повинна досліджуватись не сама по собі, а в процесі діяльності людини, в процесі оволодіння нею певним громадським предметом. Ми підкреслюємо при цьому, що „функція предмета“ ми називаємо ту його роль або призначення, яке властиве йому в певних умовах життя людини, тобто властиве йому саме людському, тобто громадському, предметові. Іншими словами можна сказати, що „функція предмета“ — це його предметні особливості і властивості, які відрізняються від його загальних властивостей і особливостей (фізичних, хімічних і т. п.).

Значить, „функція“ відрізняє предмети один від одного не як фізичні предмети, а саме як предмети, тобто у відношенні до них людини. Зрозуміло, що ці властивості й особливості, або „функція предмета“, що роблять предмет відрізним від усякого іншого предмета в його призначенні, можуть виявлятися тільки в людському суспільстві при громадському користуванні певним предметом у процесі задоволення відповідних потреб.

У розвиткові вживання мови „функція“ називаного предмета виникає зміняється тільки в реальному процесі здійснення відношень дитини до предмета, тобто в її діяльності.

Отже, ми знову, в результаті критичного аналізу трьох припущень, приходимо до основних висновків з нашого експериментального дослідження, включивши в них додатково аналіз поняття „функція предмета“ розуміння предмета, як громадського, людського предмета, включеного в людські взаємини.

Як показали наші досліді, предмет поза гровою діяльністю у звичайній для дитини життєвій ситуації завжди включений її діяльністю в систему зв'язків міжпредметних відношень. При цьому за предметом ніби закріплюється для дитини певна можливість дій з ним, які, звичайно, пов'язані з фактичними властивостями даного предмета, але ця можливість визначається і тим, як дитина використовує предмет.

Дитина ж зовсім не ставиться до предметів абстрактно-споглядаючи, а завжди є активно діючою щодо них, і тому предмети виступають для неї передусім із свого дійового боку. Отже, для дитини предмет виступає не з боку свого абстрактного значення, або чистої „функції“, а з боку того, що і як можна зробити з цим предметом або при його допомозі.

Чи значить це, що дитина може робити з предметом тільки те, що вона вже робила з ним, тобто чи обмежена дитина тільки своїми попередніми досвідом, які були в її безпосередньому досвіді? Зовсім ні. Як ми бачили, від загального ставлення до предмета (догрового — серйозного



або грового, тобто свідомо умовного, як у грі в перейменування) діє і система можливих дій з предметом.

*Слово ж, яке відноситься до предмета (або явища), завжди охоплює і відображає в собі саме цей предмет і ставлення до нього дитини.* Таким чином, *слово завжди має свій предметний зміст*, який і є для дитини не що інше, як можлива система дій щодо називаного предмета (або явища), а зовсім не дії самі по собі.

У зв'язку з цим вживання дитиною слова визначається змістом самого слова, в якому завжди містяться властивості предмета — «функція».

Найголовніше ж полягає в тому, що те, як виступають ці моменти, визначається змістом реального активного процесу діяльності дитини щодо називаного предмета. Так, якщо у грі цей предмет починає виконувати нову для нього «функцію», тобто по-новому вживається і по-новому називається, то це завжди залежить від нової, щодо даного предмета системи дій дитини.

Щодо усвідомлювання мови, то загальна характеристика цього процесу полягає, як показують наші дослідження, в тому, що дитина в процесі своєї грової діяльності вживає наявні в її розпорядженні слова, називаючи ними предмети, які входять до гри. А найголовнішим у цій характеристиці усвідомлювання мови виступає той факт, що вживання підкреслене суворий закономірності, яка виявляється в тому, що слово для дитини визначається гровою діяльністю, в процесі якої дитина і створює грове вживання предмета, тим самим опановуючи його об'єктивні властивості і особливості.

Таким чином, усвідомлювання слова і його вживання в мові, формування його змісту, як можливої системи дій, що відображають предмети, позначувані словом, є процес, підкорений загальнішим законам діяльності дитини, в якій здійснюється її ставлення до дійсності, що виступає в цій гровій діяльності. Найістотнішим же для нашої дачі — охарактеризувати усвідомлювання слова у грі — є те, як дитина приймає запропоновану експериментатором умову, що обмежує властивості використання знайомих дитині предметів.

У процесі гри дитина створює грові предмети або оволодіває ними, якщо їх створили інші діти, у грі яких вона раніше не брала участі. Наприклад, що ілюструють це загальне твердження, дуже багато. Наприклад, якщо дитині знадобилась у грі «кухарка» і вона згодилась використати для цього дерев'яний брусок, то брусок цей майже завжди змінює свою для дитини своє місцеположення, «позу», а іноді й зовнішній вигляд. Дитина в такому разі вміщує брусок в ту частину будівлі, яка зветься кухною, при чому надає йому відповідного положення, а іноді пов'язує його з якою і т. п. Дитина, таким чином, фактично оволодіває в дії самим предметом і часто, у протиріччя оформленості цього предмета і його дійсному вживанню, підкоряє його грі.

Маючи в грі справу з предметами, які відрізняються один від одного своїми предметними, догровими і гровими особливостями, дитина, намагаючись це показати, примушена ходом своєї діяльності оволодіти кожним і своїми власними діями, спрямованими на предмет.

Ця закономірність — очевидно, всякої, а не тільки грової — діяльність дитини містить у собі передумови і до оволодіння відповідним словом, в смисл якого і характеризує собою діяльність дитини, що відображає називаний предмет.

Отже, тут виступає основна закономірність наче розходження в смисл слова і безпосередньою системою дій, які стосуються до предмета або явища, до якого належить і само слово. Це розходження



будучи непомітним на найраніших ступенях розвитку дитини, стає на більшій етапах все більше виявленим. Це роздвоювання єдиного, за своїм походженням, плану діяльності і мови веде до того, що у дитини утворюється своєрідна система ставлення до самої мови і її компонентів — слів.

Дитина, усвідомлюючи віднесеність слова до предмета через різноманітну тепер систему чужих і своїх власних дій, спрямованих на той же предмет, означуваний у процесі вживання слова, набуває, у зв'язку з цим, щедалі більшої свободи у вживанні слів.

*Процес такого оволодіння словом, як носієм своїх і чужих об'єктивних дій і предметних властивостей та особливостей означуваного словом предмета, і є процес усвідомлювання слова дитиною. Процес усвідомлювання слова залежить, отже, від розвитку діяльності дитини безпосередньо відбувається в процесі самого вживання слова.*

Це загальне положення, яке впливає з наших експериментальних даних, приводить до того висновку, що усвідомлювання мови дитиною треба розуміти з її реальної діяльності, а не з так званих комунікативної і сигніфікативної функцій самої мови. Наші дослідження свідчать, як здається, і про те, що й саме уявлення про ці відокремлені функції — комунікація і сигніфікація — є лише продуктом логічного аналізу мовного процесу.

Отже, розвиток мови треба розуміти з розвитку реального процесу предметної діяльності дитини, а її усвідомлювання треба з'ясувати розв'язком самої мови в її зв'язку з дією, а не з „розвитку“ логічно поділених, окремих її функцій.

#### ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В основі усвідомлювання дитиною мови лежить її діяльність, її ставлення до дійсності. У процесі своєї діяльності, у процесі вживання предметів дитина оволодіває предметним, що її оточує, а не просто фізичним світом. Значить, діяльність дитини визначається не фізичними стимулами, впливу яких вона пасивно зазнає, а предметами, які мають суспільно-історичне походження, в яких здійснюється ставлення людини до дійсності і які служать для задоволення її потреб.

Отже, діяльність дитини, по суті, завжди предметна. Вона характеризується тим, що складається з таких способів і прийомів дії, які залежать від предметних властивостей і особливостей об'єкту, що задовольняє відповідну потребу. У зв'язку з цим предметним характером діяльності дитини, в процесі свого відношення до дійсності, стикається з об'єктом своєї дії і з своїми окремими діями, а через них і з діяльністю в цілому, спрямованою на цей об'єкт.

Останній момент є надзвичайно важливим, бо він свідчить про те, що дитина, опановуючи об'єкт своєї діяльності, водночас оволодіває і системою своїх власних дій, тобто оволодіває своєю діяльністю, своїм фактичним ставленням до дійсності.

Результатом оволодіння діяльністю є те, що ставлення дитини до дійсності може бути виявлене не тільки в дії, але й у її можливості. Готовість або можливість дії, будучи породжена практичною діяльністю і процесом її опанування, виступає як теоретична діяльність дитини, її досвід, як можливість передбачення і планування своєї практичної діяльності.

В цьому фактично і полягає усвідомлення дитиною свого ставлення до дійсності. Розвиток же усвідомлювання залежить від розвитку прак-



тичної і теоретичної діяльності. Виникнення усвідомлювання в про діяльності показане в цьому дослідженні на матеріалі дитячої гри.

У процесі розвитку усвідомлювання мова займає своє особливе м і характер ставлення дитини до неї свідчить про ступінь її усвідомлюванш Кожне слово для дитини ніби містить у собі можливу систему дій, ао самим — і особливостей того предмета або явища, до якого вона вим сить саме слово.

Зв'язок слова с предметом і зв'язок можливих дій з словом показує що слово за своїм змістом виступає для розмовляючого, як образ ск називаним предметом або явищем. Розвиток же змісту слів є розвитк й самої мови, а процес оволодіння словом, через оволодіння практичс діяльністю, є розвиток усвідомлювання мови.

Значить, можна сказати, що відповідно до розвитку діяльності на вивається мова і її усвідомлювання. Це загальне положення частково доо кривається в нашій експериментально організованій грі.

Наше дослідження показує, що діти 3—4 років не усвідомлюєтн слово, тобто не володіють ним, не оволодівши системою грових де запропонованих експериментатором. Про це свідчить той факт, ми дитина у своїх діях і назвах порушує умову гри, зсковзуючи до досто вих дій і назов, які вона вже якось опанувала і тим самим усвідом йн їх. Цей факт показує, що дитина приймає запропоновану умову гри бь нішньо, а не по суті, бо вона не дотримує даної умови і порушвє в процесі гри.

Діти 5—6 років усвідомлюють навіть грове слово, тобто волод ним, прийнявши систему грових дій, запропонованих експериментато реб Дитина цього віку у своїх діях і назвах на протязі певного відро гри не порушує прийнятих умов і не зсковзує до догрових дій і науд. Цей факт показує, що дитина приймає запропоновану умову гри ис зовнішньо, а по суті, і не зсковзує до догрового вживання і назви мож мета. Дитина, прийнявши грову назву, далі підкоряє їй вживання гров э предмета.

Діти 6—7 років усвідомлюють, як показали наші досліди, не тільки окремі слова. Вони усвідомлюють вже мову в цілому, бо оволоділи есс стемою своїх грових дій настільки, що кожне слово в їх мові, будето дійовим образом, само може виступити предметом їх дії у грі, тобт умовному плані — теоретично. Про це свідчить факт гри дитини в сжара в перейменування, яке становить інтерес для досліджуваного в тому знан якщо грова назва максимально розходиться з негровою. Це значить сист слово набуло для дитини самостійного значення, і вона не тільки змн ня, відповідно до нього свої дії, але й робить саме слово предметом вроз рідної гри.

Розвиток усвідомлювання дитиною мови визначається не ростом і пред спекції, а зміною її ставлення до об'єктивної дійсності. Ця зміна с сам лення дитини полягає в оволодінні нею предметним світом. Але тим деят предмети, з якими має справу дитина, не є об'єктами пасивного спс дання, а предметами її активної діяльності, то дитина, оволодіваючи разв метом, оволодіває разом з тим і своєю власною діяльністю, тобто вает ває знань, досвіду діяльності. Цей досвід, відображений у мові, є сист слов можливих для дитини дій щодо називаного предмета. Інакше каж торі усвідомлювання мови є оволодінням мовою, як образом дійсності, фак створюється процесом предметної діяльності дитини, яка організовує ири і скеровується навчанням і вихованням. як



## РЕЗЮМЕ.

В основе осознания ребенком речи лежит его деятельность, его отношение к действительности. В процессе своей деятельности, в процессе употребления предметов ребенок овладевает окружающим его предметным миром, а не просто физическим миром. Следовательно, деятельность ребенка определяется не физическими стимулами, воздействиям которых он пассивно подвергается, а предметами, имеющими общественно-историческое происхождение, в которых осуществляется отношение человека к действительности и которые служат для удовлетворения его потребностей.

Таким образом, деятельность ребенка, по существу, всегда предметна. Она характеризуется тем, что состоит из таких способов и приемов действия, которые зависят от предметных свойств и особенностей объекта, удовлетворяющего соответствующую потребность. В связи с этим предметным характером деятельности, ребенок в процессе своего отношения к действительности сталкивается с объектом своего действия и со своими отдельными действиями, а через них и с деятельностью в целом, которая направлена на этот объект. Последний момент является чрезвычайно важным, ибо он свидетельствует о том, что ребенок, овладевая объектом деятельности, вместе с тем овладевает и системой своих собственных действий, т. е. овладевает своей деятельностью, своим практическим отношением к действительности.

Результатом овладения деятельностью является то, что отношение ребенка к действительности может быть выражено не только в действии, но и в его возможности. Эта готовность или возможность действия, будучи порождена практической деятельностью и процессом ее овладения, выступает как теоретическая деятельность ребенка, как его опыт, как возможность предвидения и планирования своей практической деятельности. В этом фактически и заключается осознание ребенком своего отношения к действительности. Развитие же осознания зависит от развития практической и теоретической деятельности. Возникновение осознания в процессе деятельности показано в настоящем исследовании на материале игровой деятельности.

В процессе развития осознания речь занимает свое особое место, и характер отношения ребенка к ней свидетельствует о степени ее осознания. Каждое слово для ребенка как бы содержит в себе возможную систему действий, а тем самым и особенностей того предмета или явления, к которому он относит само слово. Связь слова с предметом и связь возможных действий со словом показывает, что слово по своему содержанию выступает для говорящего как образ действия с называемым предметом или явлением. Развитие же содержания слов есть развитие игровой речи, а процесс овладения словом, через овладение практической деятельностью, есть развитие осознания речи.

Значит, можно сказать, что соответственно развитию деятельности развивается речь и ее осознание. Это общее положение частично раскрыто в нашей экспериментально организованной игре.

Настоящее исследование показывает, что дети 3—4 лет не осознают слова, т. е. не владеют им, не овладевают системой игровых действий, которые предложены экспериментатором. Об этом свидетельствует тот факт, что ребенок в своих действиях и названиях нарушает условие игры, соскальзывая к доигровым действиям и названиям, которыми он уже овладел и тем самым осознал их. Это показывает, что ребенок принимает предлагаемое условие игры внешне, а не по существу, так как он не придерживается данного условия и нарушает его в процессе игры.



Дети 5—6 лет осознают даже игровое слово, т. е. владеют им, понимают систему игровых действий, которые предложены экспериментатором. Ребенок этого возраста в своих действиях и названиях, в течение игрового отрезка игры, не нарушает принятых условий и не соскальзывает к доигровым действиям и названиям. Этот факт показывает, что ребенок принимает предлагаемое условие игры не внешне, а по существу и не соскальзывает к доигровому употреблению и названию предмета. Ребенок, приняв игровое название, в дальнейшем подчиняет ему употребление игрового предмета.

Дети 6—7 лет осознают, в наших опытах, не только отдельные действия. Они осознают уже речь в целом, ибо овладели системой своих игровых действий настолько, что каждое слово в их речи, будучи действием, может выступить предметом их действия в игре, в условном плане — теоретически. Об этом свидетельствует факт, что ребенок в словах, в переименование, которое представляет интерес испытуемого в том случае, если игровое название максимально расходится с неигровым. Это значит, что слово приобрело для ребенка самостоятельное значение, и он не только изменяет в соответствии с ним действия, но и делает само слово предметом своеобразной игры.

Развитие осознания ребенком речи определяется не ростом интеллекта, а изменением его отношения к объективной действительности. Это изменение отношения ребенка заключается в овладении им предметным миром. Но так как предметы, с которыми имеет дело ребенок, являются объектами его пассивного созерцания, а предметами его активной деятельности, то ребенок, овладевая предметом, вместе с овладением и своей собственной деятельностью, т. е. приобретает опыт деятельности. Этот опыт, отраженный в речи, является системой возможных для ребенка действий по отношению к называемому предмету. Иначе говоря, осознание речи есть овладение речью, как образом действительности, который создается процессом предметной деятельности ребенка, организуемой и направляемой обучением и воспитанием.



G. D. LUKOV

*Chair of Psychology*

## ON SPEECH AWARENESS OF THE CHILD IN THE PROCESS OF PLAYING

### SUMMARY.

At the base of the child's awareness of speech lies his activity, his relation to reality. In the process of his activity, in the process of using things the child masters the surrounding him world of things and not merely its physical side. Consequently, the activity of the child is being determined not by physical stimuli, to the influence of which he is passively subjected, but by things of a social-historical origin in which there is being realized the relation of man to reality and which serve for the satisfaction of his needs.

Thus, the activity of the child is essentially always objective. It is characterized by that it consists of such ways and modes of actions which depend on the objective properties and peculiarities of the thing which is satisfying the corresponding need. In connection with this character of activity, the child encounters in the process of his relation to reality the object of his action and his separate actions, and through them also the activity as a whole which is being directed on that object. The latter moment is extremely important as it testifies to the effect that the child, by mastering the object of activity, simultaneously also masters the system of his own actions, i. e. masters his activity, his practical relation to reality.

As a result of mastering activity is the fact that the relation of the child to reality can be expressed not only in action but also in its possibility. This readiness or possibility of action being produced by practical activity and by the process of its mastering appears as a theoretical activity of the child, as his experience, as a possibility of foreseeing and planning his practical activity. The child's awareness of his relation to reality is practically consisted in this fact. As to the development of awareness, it depends on the development of practical and theoretical activity. The arising of awareness in the process of activity has been shown in the present investigation on material of children's game.

In the process of development of awareness speech occupies its special place, and the character of the child's relation to it testifies as to the degree of its awareness. For the child each word seems to contain in itself a possible system of actions, and at the same time also of peculiarities of the thing or appearance with which he connects the word itself. The connection of the word with the thing and the connection of possible actions with the word shows that the word, as to its contents, appears for the speaking as a manner



of action with the named thing or appearance. As to the development of contents of the words, it is the development of speech itself, and the process of mastering the word, by mastering practical activity, is the development of the awareness of speech.

Therefore, it can be said that corresponding to the development of activity there develops speech and the awareness of it. This general statement is being partially exposed in our experimentally organized game.

The present investigation shows that children 3—4 years of age are aware of words, i. e. do not master them, not having mastered the system of playing actions which are offered by the experimenter. To this testifies the fact that the child breaks the conditions of the game in his actions and names, slipping to pre-game actions and names, which he had already mastered and is thus aware of them. This shows that the child accepts the offered conditions of the game externally but not essentially, as he does not keep to the given condition and disturbs it in the process of the game.

Children 5—6 years of age are even aware of the game word, i. e. master it, having accepted the system of playing actions which had been offered by the experimenter. The child of this age, in his actions and names during a definite part of the game, does not break the accepted conditions and does not slip to pre-game actions and names. This fact shows that the child accepts the offered conditions of play not externally but essentially, and does not slip to the pre-game use and name of the thing. The child having accepted the playing name further subordinates to it the use of the playing objects.

Children 6—7 years of age are aware, in our experiments, not only of separate words. They are already aware of speech as a whole, because they have mastered the system of playing actions to such an extent that each word in their speech being an acting image, can itself appear as the object of the action in playing, i. e. in a conditioned plan-theoretically. This is testified by the fact of the child's playing in words, in re-naming, which represents an interest for the examined in that case if the playing name maximally differs from the non-playing one. This means that the word acquired for the child has an independent meaning and he not only changes his actions in accordance with it, but also makes the word itself the object of a peculiar game.

The development of speech awareness of the child is determined not only by the increase of introspection, but by the change of his relation to objective reality. This change of the child's relation consists in mastering by him the world of thing. But as the things with which the child has to do are the objects of his passive contemplation, but objects of activity, therefore the child having mastered the thing at the same time masters his own activity, and thus acquires knowledge, experience of activity. This experiment, reflected in speech, is a system of possible for the child actions in relation to the named thing. In other words, the awareness of speech is the mastering of speech as of an image of reality, which is being created by the process of objective activity of the child, organized and directed by instruction and education.