

отечественную науку – психологию и дошкольную педагогику. Это заложенные им «основания и общий абрис будущей психологии действия» [5; 6], выделенные общепсихологические закономерности структуры и функционирования психических процессов: «исследования, посвященные развитию восприятия, вылились в оригинальную концепцию структуры восприятия, в основе которой лежит понятие перцептивного действия. ... Исследования развития мышления пролили новый свет на соотношение логических и образных компонентов в мышлении взрослого человека» [2].

Особое значение для исследований дошкольного детства и образовательной практики имеет концепция обогащения, «амплификации» детского развития, разработанная А.В. Запорожцем. Сегодня по-прежнему актуальным являются слова Александра Владимировича: «при организации дошкольного воспитания необходимо, во-первых, учитывать не только то, что ребенок данного возраста может усвоить при интенсивной тренировке, но и каких физических и духовных сил это от него требует; во-вторых, предусматривать, при каком режиме работы и при использовании какого рода специфических для данного возраста видов детской деятельности наиболее успешно усваиваются новые знания и формируются новые физиологические и психологические функции; в-третьих, необходимо сосредотачивать усилия на воспитании, прежде всего, тех ценнейших человеческих качеств (например, наглядно-образного мышления, творческого воображения, эмоциональной отзывчивости по отношению к другим людям и т.д.), которые наиболее интенсивно развиваются в дошкольном детстве и войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности» [3, 69]. Эту концепцию стремятся реализовать педагоги дошкольного образования в своей работе с маленькими детьми. Идеи Александра Владимировича стали основополагающими при разработке основного документа первой ступени образования – федерального государственного образовательного стандарта.

Образ Александра Владимировича и как Человека, и как Ученого дополняют, несомненно, его работы – глубокие, познавательные, убедительные, в определенной мере, смелые.

Особое место среди них занимают исследования эмоциональной сферы в дошкольном возрасте. Во-первых, интерес к внутреннему эмоциональному миру, смысловой стороне жизни человека, по словам В.П. Зинченко, привел Александра Владимировича в психологию. Во-вторых, мир человеческих эмоций представляется еще малоизученным и загадочным во многом. И, в-третьих, проблема эмоционального развития детей приобрела сегодня особую актуальность, обусловленную важностью задач воспитания подрастающего поколения, «одержимостью» изучения и развития эмоционального интеллекта у дошкольников.

Эти работы А.В. Запорожца, как представляется, недостаточно оценены и востребованы. Хотя их можно назвать одним из лучших примеров глубокого психологического исследования психического развития ребенка на основе теоретических положений, выдвинутых Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, подкрепленного данными физиологических исследований эмоциональных реакций детей в ходе экспериментов. Кроме того, они могут служить источником для разработки и изучения новых вопросов эмоционального развития дошкольников и других, смежных с ними, проблем.

В своих работах этой сфере в развитии личности ребенка А.В. Запорожец отводил особое место. Во-первых, эмоции играют значительную роль в регуляции деятельности и поведения. Для полноценной реализации человеком любой деятельности, отмечал А.В. Запорожец, необходимо единство двух сфер – интеллектуальной и аффективной. Благодаря эмоциям, как особой форме психического отражения окружающего мира – «пристрастной» – через объекты и ситуации раскрывается смысл и ценность их для человека. При посредстве эмоций «производится психическое управление активацией, ... осуществляется психическая регуляция общей

направленности и динамики поведения» [3, 266]. Во-вторых, воспитание подрастающего поколения невозможно без формирования у детей определенного эмоционального отношения к окружающей действительности и к окружающим людям, отношения, соответствующего задачам, нравственным нормам и идеалам нашего общества» [3, 260].

По результатам исследований онтогенеза эмоциональных процессов в дошкольном детстве А.В. Запорожцем были отмечены изменения места аффекта в структуре деятельности и содержания самих эмоций. Так, на определенном этапе развития дошкольник становится способным сопереживать и сочувствовать другому человеку. Эта способность начинает оказывать определенное влияние на качество и продукт выполняемой ребенком деятельности. Кроме этого, эмоции начинают выполнять функцию предвосхищения, т.е. они возникают не только по окончании деятельности, когда достигается результат или совершается поступок, который оценивается самим ребенком или окружающими – взрослыми или сверстниками, но представить и оценить еще до совершения действия или поступка его последствия и ту ситуацию, которая возникнет в итоге. Такое предвосхищение позволяет ребенку откорректировать свое поведение в соответствии с ожидаемым результатом. Но самое важное, это то, что, как пишет Александр Владимирович, благодаря эмоциональному управлению действия начинают соответствовать смыслу ситуации для ребенка, способствовать удовлетворению его потребностей. «Предвосхищение выполняет важную регулирующую роль в тех более сложных по составу и мотивации формах игровой и продуктивной деятельности, которые начинают складываться в дошкольном возрасте и для выполнения которых необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для самого ребенка и для окружающих его людей» [3, 269].

Как и другие психические процессы, эмоции развиваются, путем овладения такими действиями, с помощью которых ребенок может оценить

смысл ситуации. Фактически, это становится возможным благодаря опосредствованию эмоциональных процессов. Экспериментально в исследованиях под руководством А.В. Запорожца было показано, что таким средством являются эмоциональные образы – синтетические эмоционально-гностические комплексы «типа аффективных образов, моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка уже на относительно ранних стадиях его развития» [3, 259]. Их появление связано с изменениями в структуре эмоциональных процессов, когда в их состав начинают включаться познавательные компоненты – сложные формы восприятия, образного мышления, воображения – «помимо вегетативных и моторных реакций» [3, 259].

Эмоциональные образы сложные по структуре образования. Эти образы включают, во-первых, «интероцептивные компоненты в виде органических ощущений и представлений» [3, 273], отражающие те изменения в самом ребенке, которые обусловлены значением ситуации, в которой он находится и действует, и тем, насколько его действия успешны в достижении значимых для него целей. А, во-вторых, в структуру эмоциональных образов входит экстероцептивный компонент – в них «представлена внешняя экстероцептивная картина окружения: в ней выделены и подчас гиперболизированы признаки, репрезентирующие субъекту ту ценность, тот смысл, который для него имеют окружающие лица, предметы и события (признаки привлекательные или отталкивающие, пугающие или вызывающие гнев и т. д.)» [3, 273].

Это позволяет говорить о том, что элементы окружения могут приобретать символическое значение, т.е. раскрывать ребенку смысл, значимость той ситуации, в которой он находится. Подтверждением этому может выступать результаты исследования Е.Л. Подзоровой. В проведенном эксперименте было показано, что эмоционально нейтральный для ребенка предмет, который был включен в ситуацию решения детьми познавательных

задач с различной степенью успешности, но не имеющий прямого отношения к решению задач, стал влиять в дальнейшем (после переживания детьми ситуации неуспеха) на поведение ребенка – выбор познавательной задачи. Фактически, этот предмет стал своеобразным индивидуальным символом ситуации неуспеха для ребенка, был включен в эмоциональный образ и опосредствованно влиял на динамику поведения ребенка, ориентируя ребенка на «предвосхищение» неуспешной ситуации. Исследование показало также, что «возрастом возникновения и развития способности к эмоционально-образному предвосхищению является средний дошкольный возраст» Подзорова [10, 182].

Еще одним важным положением, которое есть в работах А.В. Запорожца, является то, что главным фактором становления эмоциональных образов является «усвоение моральных норм и эталонов, имеющих социальное происхождение» [3, 19]. Эти нормы и эталоны передаются взрослыми в процессе непосредственного взаимодействия с детьми. Нередко, особенно в семье, этот процесс – спонтанный, носит нецеленаправленный и неплановый, ситуативный характер. Взрослые, реагируя определенным образом на поведение ребенка, процесс его деятельности, дают соответствующие оценки, комментарии. Это происходит в разных формах: с помощью жестов или действий, мимически или в вербальной форме – для того, чтобы либо повлиять на ход детских действий, либо подвести своеобразный итог этим действиям. Фактически, ребенок эмоционально переживает и саму ситуацию, в которой он действует, и реакцию окружающих на его поведение и результаты деятельности. Александр Владимирович отмечал, что взрослые широко используют «... весьма действенные выразительные средства повседневного общения между людьми. В ходе развития ребенка эти средства первоначально применяются для воздействия на его эмоциональную сферу» [3, 270].

Эти средства постепенно «присваиваются» детьми и начинают играть роль своеобразных эталонов. Ребенок начинает ими пользоваться при

взаимодействии с взрослыми и сверстниками, в процессе разворачивания поведения, в реакции и объяснениях ребенком поведения своего или других людей. «Впоследствии они становятся средствами самого ребенка, используются им для общения и мало-помалу входят опосредующим звеном в структуру его эмоциональных процессов, вызывая их перестройку, интеллектуализацию, что открывает, в частности, возможность переживания не только непосредственно воспринимаемых, но и представляемых действий и событий, имеющих жизненное значение как для самого ребенка, так и для окружающих его людей» [3, 270].

В контексте данных положений нами было проведено изучение развития ценностных представлений у дошкольников (Т.А. Лебедева) [8]. В основу было положено представление о неразрывной связи ценностных понятий, смысла, эмоционального образа и символа в развитии ценностно-смысловой сферы человека.

Ценностные понятия являются по своему характеру довольно специфичными образованиями. Во-первых, они могут быть определены лишь через смысл – смысл ситуации, соотносимой с понятием, смысл отношений, смысл поведения и т.п. Во-вторых, их усвоение предполагает определенное эмоциональное отношение ребенка к окружающему и его «проживание». Фактически, ценностно-смысловые представления – это неосознаваемые смыслы общекультурных ценностей и ценностей ближайшего окружения ребенка. А содержание ценностно-смысловых понятий представлено в детском сознании в виде образов, отражающих их для ребенка. Смысл того или иного ценностного понятия «соединяется» с соответствующей ему ситуацией, в которой находится ребенок, или предметом из окружения. Предмет или ситуация начинает выполнять символическую функцию (передавать смысл), становится символом.

Результаты выполненного исследования позволили определить содержания некоторых освоенных дошкольниками ценностных понятий через символы – различные обозначения ситуаций, соответствующих

смыслам этих понятий. К старшему дошкольному возрасту содержание некоторых ценностных представлений у ребенка могут уже включать культурные символы [7], которые довольно устойчивы в детском сознании и на которые можно опираться при решении воспитательных задач. «В случае если в детском сознании содержание ценностно-смысловых представлений имеет индивидуальный или групповой характер (или представлений нет вообще), то целенаправленная образовательная работа приводит к расширению содержания ценностно-смысловых представлений у дошкольников» и их последующему обобщению. [1, 155].

Александр Владимирович Запорожец создал в течение нескольких лет уникальный институт, с особым интеллектуальным, интеллигентным микроклиматом, в котором работали люди разных специальностей: это и психологи, и педагоги, и врачи, и гигиенисты, физиологи, музыканты, художники. Одним словом, люди, которые научились под руководством Александра Владимировича решать общие задачи, связанные с изучением механизмов развития ребенка, условий, необходимых для его развития и саморазвития.

Мягкий, без резких высказываний, а я теперь знаю, как это не только трудно, но практически невозможно, он мог погасить любой конфликт, который может возникнуть в любом коллективе. И делал он это по-разному, иногда даже не прибегая к особым каким-то мерам, например, просто не обращал внимания на какие-то вещи, не педалировал их, и как-то все само собой разрешалось. Пытаясь оградить нас от сиюминутных эмоциональных решений, он часто повторял: «Да, с горем надо переспать».

Александр Владимирович мог проявить необыкновенную твердость при решении принципиальных для развития науки вопросов. Например, на заседании Президиума Академии педагогических наук СССР защитил исследование Э.И. Леонгард, тогда сотрудницы другого института. И именно по его предложению Эмилия Ивановна была переведена в наш институт.

Но особенно непримиримым он был в решении тех вопросов, которые касались защиты интересов детей. И в то время, когда шестилеток пытались перевести в школу, Александр Владимирович выступал против этого и был категорически при этом бескомпромиссным. И его в этом всегда поддерживал Даниил Борисович Эльконин – его большой друг и соратник по работе.

На заседаниях Московского Департамента образования (самого разного уровня) председатель Департамента Любовь Петровна Кезина при обсуждении проблем дошкольного воспитания почти всегда спрашивает: «А что по этому поводу думают у нас «запорожцы»?» И я часто ловлю себя на мысли, что сама себе задаю вопрос: а как мы, как «запорожцы», ответим на запросы практики, на перекосы в проведении образовательных реформ, на необходимость определения базиса в развитии детей и многие другие задачи, и сама себе отвечаю: «Как запорожцы!»

А каждый сотрудник бывшего НИИ Дошкольного воспитания АПН СССР, где бы он сейчас не трудился, благодарит судьбу за то, что она подарила ему возможность работать в уникальном коллективе, созданном А. В. Запорожцем, мудрым человеком, ставшим Учителем для многих и многих людей.

Идеи А.В. Запорожца о структуре и генезисе эмоциональных процессов в дошкольном возрасте современны и актуальны. Они обладают огромным потенциалом для развития и разработки исследований, которые бы позволили ответить на широкий круг вопросов регуляции поведения детей, развития эмоциональной сферы дошкольников и условий развития и воспитания ребенка в условиях образовательной организации и семьи.

И как работы классиков, психологические труды Александра Владимировича не только отражают время, но содержат много того, что может стать основой для обогащения психологического знания, представлений о детстве и организации условий для развития дошкольников.

И.А. Бурлакова, кандидат психологических наук,
зав. кафедрой «Дошкольная педагогика и психология» МГППУ
burlakovaia@mgppu.ru

Литература:

1. Бурлакова, И.А., Лебедева, Т.А. Роль символа в развитии ценностных представлений в дошкольном возрасте. В кн. : Воспитание и обучение детей младшего возраста. Материалы VIII Международной конференции. – 2019. – С. 154-155.
2. Венгер Л. А. А. В. Запорожец и его вклад в советскую психологию // Вопросы психологии, 1985. № 4. С. 121—125.

3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка.— М.: Педагогика, 1986.— 320 с.
4. Запорожец, А. В. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности [Текст] / А. В. Запорожец ; подгот. Л. Парамонова // Дошкольное воспитание : Ежемесячный научно-методический журнал. - 2005. - № 9. - С. 66-69.
5. Зинченко В.П. Александр Владимирович Запорожец. Становление психолога (1905—1981) // Выдающиеся психологи Москвы. С. 273—282.
6. Зинченко В.П. К 100-летию Александра Владимировича Запорожца (1905—1981) // Культурно-историческая психология. 2005. – Том 1. – № 2. – С. 96.
7. Кулагина, Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания [Текст] / Н.В. Кулагина – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999 . – 80 с.
8. Лебедева, Т.А. Символ как средство развития ценностно-смысловых представлений дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования, 2011. – №2. – URL : <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2118.phtml>
9. Парамонова, Л.А. Основатель и первый директор института дошкольного воспитания РАО /Л.А.Парамонова /Дошкольное воспитание. – 2005. – №9. – С.75.
10. Подзорова Е.Л. Исследование особенностей эмоционально-образного предвосхищения в дошкольном возрасте при решении познавательных заданий // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 5. С. 182–192.
11. Подзорова Е.Л. Исследование влияния ситуационных факторов на эмоциональное предвосхищение у детей дошкольного возраста при решении познавательных заданий // Психологическая наука и образование. 2006. Том 11. № 3. С. 36–44.