

А. Д. КОШЕЛЕВА, В. И. ПЕРЕГУДА, О. А. ШАГРАЕВА

# **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ**

Под редакцией **О. А. ШАГРАЕВОЙ, С. А. КОЗЛОВОЙ**

*Для студентов факультетов дошкольного  
образования высших педагогических учебных заведений*

УДК 373.2(075.8)  
ББК 74.100.5я73  
К76

Рецензенты:  
доктор психологических наук *Г. Г. Филиппова*;  
кандидат психологических наук *Л. А. Абрамян*

*Серия «Дисциплины по выбору»*

**Кошелева А. Д. и др.**

К76 Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева; Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.  
ISBN 5-7695-1058-7

В учебном пособии рассматривается эмоциональная сфера дошкольника как важнейшая система, которая оказывает огромное влияние на психическую жизнь и поведение ребенка и очень важна для его психического и соматического здоровья. Рассказывается о том, каковы должны быть условия эмоционального благополучия детей в семье и детском саду.

Может быть полезно практическим психологам, воспитателям детских дошкольных учреждений.

УДК 373.2(075.8)  
ББК 74.100.5я73

ISBN 5-7695-1058-7

© Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А., 2003  
© Издательский центр «Академия», 2003

## Оглавление

Предисловие .....	3
<b>Глава 1. Эмоциональная регуляция поведения в дошкольном возрасте ....</b>	<b>5</b>
1.1. Некоторые исторические вехи в изучении проблемы эмоций .....	6
1.2. Рабочие определения основных понятий .....	11
1.3. Функции эмоциональных процессов в онтогенезе .....	18
1.4. Онтогенез эмоций как становление многоуровневого сопричастного переживания .....	28
1.5. Эмоциональное мироощущение ребенка как сложноорганизованное чувство .....	33
<b>Глава 2. Эмоциональное благополучие ребенка в детском саду .....</b>	<b>54</b>
2.1. Условия эмоционального благополучия ребенка в детском саду .....	55
2.2. Состояние здоровья и эмоциональное благополучие ребенка .....	57
2.3. Адаптация ребенка к детскому саду .....	61
2.4. Характер взаимоотношений между детьми и эмоциональное благополучие ребенка .....	67
2.5. Влияние отношения взрослого на эмоциональное состояние ребенка в детском саду .....	73
<b>Глава 3. Эмоциональное развитие ребенка в семье .....</b>	<b>78</b>
3.1. Категория «образ жизни» в философии, психологии и медицине .....	79
3.2. Социально-экономический аспект образа жизни семьи и его влияние на психическое развитие ребенка .....	84
3.3. Эмоциональный компонент образа жизни семьи и его значение для детского развития .....	96
3.4. Поведенческий компонент образа жизни семьи и его роль в психическом развитии ребенка .....	103
3.5. Когнитивный компонент образа жизни семьи и его значение для формирования личности ребенка .....	122
<b>Приложение. Детское развитие в представлениях народной         психологии .....</b>	<b>142</b>

## Предисловие

Среди глобальных проблем человечества, наиболее остро заявляющих о себе в новом, XXI веке, особое место занимает психическое и физическое здоровье детей. Многочисленные подходы к решению этой проблемы чаще всего основываются на изучении качества медицинского обслуживания, внутрисемейной атмосферы и отношений ребенка с близкими взрослыми, изучении экологической обстановки, социального окружения, восприимчивости детей к заболеваниям и других внешних факторов.

Значительно менее изучены внутренние факторы, влияющие на психическое здоровье детей, становление исходно благополучной психики, и важнейшие условия, определяющие это благополучие. В качестве одного из таких внутренних факторов, являющихся мощным регулятором психики ребенка, а соответственно и его здоровья, можно рассматривать *эмоциональную сферу* как сложно организованную систему регуляции поведения ребенка.

В первой главе — «Эмоциональная регуляция поведения в дошкольном возрасте» — коротко представлена история исследования проблемы эмоций в зарубежной и отечественной психологии, даются рабочие определения, перечисляются возможные функции эмоциональных процессов в онтогенезе. При этом онтогенез эмоций представляется как становление «многоуровневого сопричастного переживания», а категория «эмоциональное мироощущение» трактуется как сложноорганизованное чувство.

Во второй главе — «Эмоциональное благополучие ребенка в детском саду» — раскрываются категория «эмоциональное благополучие» и условия такого благополучия в дошкольном детском учреждении. При рассмотрении проблем адаптации ребенка к детскому саду прослеживаются связи между эмоциональным состоянием ребенка и состоянием его здоровья, характером

взаимоотношений со сверстниками, отношения взрослых к ребенку. Предметом специального исследования явились эмоциональная обстановка в детском саду, общий уклад жизни детского сада.

В третьей главе — «Эмоциональное развитие ребенка в семье» — показана зависимость эмоционального состояния и развития ребенка от образа жизни семьи. Понятие «образ жизни семьи» раскрывается с философской, медицинской и психологической точек зрения. Социально-экономические вопросы жизни семьи рассматриваются в связи с эмоциональным, поведенческим и когнитивным ее компонентами, раскрываются механизмы их влияния на психическое и личностное развитие ребенка.

Главы данного учебного пособия представляют собой программы и лекционный материал спецкурсов; предполагается самостоятельное изучение студентами теории вопроса с опорой на предлагаемый материал, чтение ими основных первоисточников, анализ наблюдений и экспериментов по изучению особенностей эмоционального развития и поведения ребенка дошкольного возраста.

Авторский коллектив учебного пособия желает студентам успешного освоения всех сторон их будущей профессии и надеется, что книга «Эмоциональное развитие дошкольников» поможет в подготовке квалифицированных специалистов.

## Глава 1

# ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Настоящий спецкурс посвящен *эмоциональной сфере* как важнейшей системе, регулирующей психическую жизнь и поведение ребенка в условиях нормального развития, и имеет самое непосредственное отношение к проблеме психического здоровья детей.

Содержание спецкурса направлено на то, чтобы сформировать у студентов понимание значения и роли аффективно-эмоциональной сферы в общем психическом развитии ребенка-дошкольника, преодолеть узкокогнитивную ориентацию в профессиональном сознании будущих педагогов и психологов и их дальнейшей профессиональной деятельности.

Ниже рассматриваются некоторые исторические особенности, повлиявшие на изучение эмоциональной регуляции поведения человека в нашем обществе, раскрываются связанные с этим основные проблемы воспитания и обучения в дошкольном возрасте, специфика эмоций как важнейших психических процессов и их фундаментальная роль в интеграции психических явлений в целостную эмоциональную жизнь ребенка. Даются определения основных понятий, функций эмоциональных процессов на разных стадиях развития ребенка, а также описание построения системы уровней эмоциональной регуляции, позволяющей изучать сложные взаимодействия и взаимоотношения ребенка с миром.

### Учебно-тематический план курса

#### «Эмоциональная регуляция поведения в дошкольном возрасте»

Темы	Количество часов	
	Лекции	Семинары
1. Некоторые исторические вехи в изучении проблемы эмоций	2	2
2. Рабочие определения основных понятий	2	2
3. Функции эмоциональных процессов в онтогенезе	2	4
4. Онтогенез эмоций как становление многоуровневого сопричастного переживания	2	2
5. Эмоциональное мироощущение ребенка как сложноорганизованное чувство	2	8
Итого	10	18

Эмоциональная сфера ребенка рассматривается, таким образом, как одна из базовых предпосылок общего психического развития, как ядро становления личности ребенка (А. В. Запорожец), как один из фундаментальных внутренних факторов, определяющих психическое здоровье ребенка и становление его исходно благополучной психики.

Программа рассчитана на 26—28 ч.

## **1.1. Некоторые исторические вехи в изучении проблемы эмоций**

История проблемы. Место эмоций и чувств в фундаментальных трудах российских психологов и педагогов конца XIX — начала XX в. (И. А. Сикорского, Н. Я. Грота, П. Ф. Каптерева, В. В. Зеньковского и др.). Л. С. Выготский о роли эмоций и чувств в воспитании личности ребенка («Психология искусства» и «Педагогическая психология»).

Причины не востребованности фундаментальных исследований в эмоциональной сфере ребенка в 30—70-е гг. XX в. Феномен эмоционального отчуждения и его последствия для жизни и сознания людей. «Переломное» значение работ Л. И. Божович, А. В. Запорожца, В. К. Вилюнаса и других отечественных психологов для современной психологии эмоций. Оживление интереса к проблеме эмоций как «ядру» личности. Основные задачи психологии и педагогики эмоций на современном этапе.

Основные понятия: эмоциональная жизнь ребенка, внутренний мир, агрессивные формы культуры, феномен эмоционального отчуждения, симптомы эмоциональных нарушений, эмоциональное мироощущение.

История изучения эмоций в российской психологии пережила периоды взлета и падения — большого интереса и фундаментальных трудов в конце XIX — начале XX в., связанных с именами И. А. Сикорского, Н. Я. Грота, Н. Н. Ланге, В. В. Зеньковского, и почти полного забвения проблемы внутреннего мира человека, игнорирования роли эмоциональных процессов (30—70-е гг. XX в.). Еще в XIX в. психиатр И. А. Сикорский писал в своей книге «Воспитание в возрасте первого детства»: «Достоверно только то, что чувства и аффекты появляются у детей значительно раньше, чем другие виды психических функций (например, воля, рассудок), и в известную пору составляют самую выдающуюся сторону их душевной жизни» [1884. — С. 28].

Однако в 1914 г. психолог Н. Н. Ланге называет эмоции Золушкой психологии, считая, что они незаслуженно обойдены вниманием исследователей в пользу «сестер» — мышления и воли. Возможно, причиной такого отношения к эмоциям являлись трудности, возникшие с их экспериментальным изучением.

В 1924 г. в книге «Психология детства» психолог и педагог, богослов и философ В. В. Зеньковский отводит эмоциональным

явлениям одно из первых мест по их значению в развитии ребенка: «Вопреки обычному порядку в изложении психической жизни ребенка в течение раннего детства<sup>1</sup> мы выдвинем на первый план изучение эмоциональной жизни его в это время, исходя из указанного уже принципа, что эмоциональная сфера имеет в это время центральное значение в системе психических сил» [1995. — С. 123].

Эмоции, по В. В. Зеньковскому, — это прежде всего сама естественность поведения ребенка, непосредственность, грация и свобода. Когда же, как считает этот исследователь, в душе ребенка утверждается интерес к внешнему миру, тогда уже кончается период раннего детства, эмоциональная сфера перестает играть прежнюю роль, исчезает понемногу и непосредственность, грация детской души.

Примечательно, что примерно в то же время, в 1926 г., психолог Л. С. Выготский писал в «Педагогической психологии»: «Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одаренность и талантливость применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать. Любовь может сделаться таким же талантом и даже гениальностью, как и открытие дифференциального исчисления. И здесь, и там человеческое поведение принимает исключительные и грандиозные формы...» [1991. — С. 115]. Правда, в одной из своих работ он уточняет: «То, что произошло в современной психологии эмоций, может быть лучше всего выражено безнадежным возгласом одного из героев чеховской драмы: “Человека забыли!”».

Спустя около пятидесяти лет, в 70-е гг., А. В. Запорожец в одной из своих работ, посвященных изучению эмоций у детей дошкольного возраста, напоминает о сравнении эмоций с Золушкой, сделанном Н. Н. Ланге, и отметит весьма ограниченные результаты работ в этой области. Более того, он подчеркнет, что для психологических исследований эмоций характерна потеря предмета изучения. Замечая, что «психология без учения об эмоциях не много стоит», А. В. Запорожец указывал на необходимость развертывания фундаментальных научных исследований в области детских эмоций, и особенно в связи с распространением общественного дошкольного воспитания.

Так почему же Золушка? Действительно, если обратиться к научным исследованиям, посвященным проблеме эмоций в 60 — 80-е гг. (работы Л. И. Божович, М. С. Неймарк, В. К. Вилюнаса, Я. Рейковского и др.), то можно отметить некоторые традиции, сложившиеся в самих подходах к изучению проблемы эмоций в то время. Такими традициями стали:

---

<sup>1</sup> По В. В. Зеньковскому, это первые семь лет жизни.



во-первых, ссылки на незначительное число исследований в этой области (действительно, в нашей стране количество научных исследований в области эмоций весьма уступало числу работ, выполненных в любом другом направлении психологии);

во-вторых, ссылки на теоретическую неразработанность проблемы (по сравнению, например, с многочисленными теоретическими разработками и научными подходами в области познавательных процессов);

в-третьих, ссылки на оторванность многих исследований в области эмоций от запросов практики обучения, воспитания, жизни в целом.

Без сомнения, эти ссылки отражали сложившуюся ситуацию. Но вместе с тем это отражение было далеко не полным и не учитывало ряда обстоятельств.

Одно из обстоятельств, препятствующих развертыванию психологических исследований эмоций на всех этапах, заключается в самой природе эмоциональных процессов, заявляющих о себе противоречием между мнимой ясностью и доступностью эмоциональной сферы для научного изучения, с одной стороны, и разочаровывающими результатами такого изучения, с другой.

Безусловно, феномен эмоционального поведения как предмет научного психологического (да еще экспериментального!) исследования — вещь чрезвычайно трудная. Именно здесь, как правило, не срабатывают и ломаются многие стереотипы экспериментальных подходов, разработанных в других областях психологии. Чрезвычайная динамичность и ускользаемость эмоций как психологического феномена частично объясняют трудности так называемого объективного (экспериментального) изучения эмоциональной сферы человека, в том числе ребенка: трудно смоделировать нужную ситуацию, вызвать запланированную эмоцию, удержать переживание в течение длительного времени.

Однако невнимание, невостребованность и даже как бы несуществование в течение многих лет ряда проблем воспитания, связанных с определенными сторонами эмоциональной жизни ребенка, можно объяснить и специфическими для нашей страны причинами социального характера. Основные из них — это существовавший многие годы стабильный уклад в форме тоталитарного государства, а также всеобщая идеологизация жизни людей. Все это подвергало эмоционально-чувственный слой сознания, эмоциональные переживания людей значительному прессингу и сознательному игнорированию.

Доминирующими переживаниями оказались агрессия и страх, надолго поселившиеся в индивидуальном и массовом сознании людей. Частично это может объяснить длительное отсутствие запроса на исследовательские работы в области эмоций. Многочисленные отрицательные последствия такой социальной и научной

атмосферы того периода широко обсуждаются в психологической литературе в последнее время (Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков и др.).

Однако в условиях последующей перестройки социально-экономического уклада жизни в нашей стране и связанных с этими изменениями трудностей эмоциональная атмосфера общества не обрела стабильности. Нравственные ценности, идеалы, высокие чувства как важнейшие ориентиры воспитания были оттеснены на задний план в связи с утверждением новых, рыночных отношений. И как и в прошлый период относительно стабильного уклада жизни, так и в сегодняшней — нестабильный — период устойчивым радикалом сознания людей нашего общества, к сожалению, являются переживания страха и агрессии. «Страх порождает агрессию» (К. Хорни).

«Агрессивные формы культуры (если их можно только назвать культурой) распространяются в наше время с быстротой эпидемии» (Д. С. Лихачев).

По данным некоторых исследователей, существует определенная зависимость между катаклизмами, происходящими в общественной жизни, и состоянием атмосферы, окружающей людей. Усталость от неразрешимости многих, в том числе элементарных, проблем, чувства разочарованности, неуверенности и незащищенности при сопутствующем распространении агрессивных форм культуры, вседозволенности и безнаказанности зла — все это создает угрозу развития «духовного Чернобыля» (Д. С. Лихачев), отката от идеалов и нравственных ценностей (по типу «Все дозволено!»).

Эти особенности эмоциональной атмосферы общества не замедлили проявиться в виде феномена эмоционального отчуждения. Эта проблема заявляет о себе сегодня в самых разных сферах:

- во взаимоотношениях мужчин и женщин как базисе построения семьи и внутрисемейных отношений (кризис семьи);
- во взаимоотношениях между родителями и детьми (отказные дети в роддомах, внутрисемейная депривация, с одной стороны, и брошенные старики — с другой);
- во взаимоотношениях между педагогами и воспитанниками (доминирование авторитарного стиля общения, прежде всего в школе);
- во взаимоотношениях между общественными учреждениями (школа, дошкольные учреждения и др.) и семьей, в разделении функций обучения и воспитания ребенка (рыночные отношения и платные услуги лишь заостряют этот конфликт);
- во внутреннем мире людей всех периодов возрастного развития, где нарастают такие явления, как одиночество, депрессия, суицид.

Драма нашего социального уклада, драма многих семей и детей, воспитывающихся в семьях (мы не касаемся здесь домов ребенка и детских домов), состоит в том, что развитие многих маленьких детей, в том числе раннего и дошкольного возраста, происходит в условиях обделенности ребенка родительской, прежде всего материнской, любовью (или в условиях внутрисемейной депривации). И этот страшнейший из всех дефицитов нашего времени — дефицит родительской любви — не проходит бесследно для развития ребенка. Прежде всего это важно для осознания того, «какой Я есть»: желанный, любимый, нужный или же нежеланный, нелюбимый, постоянно раздражающий, а также для последующего формирования на этой основе отношения к миру — доверительного или, наоборот, агрессивного и враждебного.

И все-таки... В последние годы (возможно, потому, что открылась пропасть) интерес к проблеме эмоций и чувств как фундаментальной сфере психического развития человека, как базису его душевной жизни, как интимно-смысловому слою сознания значительно вырос. Безусловно, это сопряжено с большими переменами в жизни нашего общества, с переменами в науках о человеке, активно открывающих закрытые прежде проблемы: внутреннего мира, сознания, свободы, духовности, творчества и т.д. Однако следует подчеркнуть, что эти базисные категории, к которым сегодня активно обращаются и психологи, и педагоги, еще не получили глубокого раскрытия в самой психологической науке. Лишь в последнее время они становятся предметом серьезных теоретических обсуждений (В. П. Зинченко, А. Б. Орлов, С. Д. Смирнов, В. И. Слободчиков и др.).

Есть еще и другой фактор, заставляющий сегодня более внимательно и уважительно относиться к эмоциональной сфере, — фактор многочисленных эмоциональных нарушений (или расстройств) в поведении детей и подростков, проявляющихся в виде разных симптомов и не составляющих клинических форм заболеваний, а относящихся к непатологическим формам пограничного характера. Эти нарушения проявляются в виде неустойчивого настроения как эмоционального фона ребенка (возбудимое или депрессивное настроение), в виде особенностей характера (акцентуации по типу раздражительного, гневливого или чрезвычайно слащавого и угодливого поведения), в виде некоторых социально неприемлемых влечений и зависимостей (воровство, наркозависимость и пр.). Эмоциональные нарушения у детей (а именно они составляют наибольшее число случаев по результатам обращений в психологическую консультацию) могут быть разной степени тяжести. Они могут свидетельствовать о начинающемся заболевании (в виде невроза, психопатии, шизофрении и т.д.), а могут иметь непатологические формы, тем не менее представляя серьезные затруднения для воспитания.

Точная и глубокая диагностика этих симптомов, коррекция и прогноз развития детей с такими симптомами имеют огромное значение для здоровья ребенка и его жизни, а также для жизни всей семьи<sup>1</sup>.

Итак, исходя из очерченных проблем, основные задачи психологии и педагогики эмоций состоят в следующем:

уточнение роли эмоций для всего хода психического развития ребенка, особенно в период дошкольного возраста;

раскрытие роли эмоций как мощнейшего инструмента воспитания и обучения ребенка;

поиск методов, приемов, техник управления развитием эмоциональной сферы ребенка, а также коррекции и профилактики эмоциональных нарушений у детей, т. е. задачи психотерапевтического и психотехнического характера.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Почему Н. Н. Ланге называл эмоции Золушкой психологии?
2. Как вы понимаете высказывание А. В. Запорожца о том, что «психология без учения об эмоциях не много стоит»?
3. В чем причины невостребованности проблемы эмоционального, внутреннего мира человека в отечественной психологии 30 — 60-х гг.?
4. Автор «Психологии детства» В. В. Зеньковский (первое изд. — 1924, второе — 1995), говоря об эмоциональности ребенка, употребляет термины: «непосредственность, грация, свобода, окрыленность». Какое содержание, на ваш взгляд, может заключаться в этих словах?
5. Как вы можете объяснить высказывание Л. С. Выготского об одностороннем взгляде на человеческую личность и его слова: «Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать»?

## **1.2. Рабочие определения основных понятий**

Многообразие эмоциональных явлений в жизни человека. Эмоции как наиболее ярко обнаруживающийся феномен в поведении детей. Разночтения и путаница в употреблении основных понятий (эмоция, чувство, аффект). Функциональная роль и условия возникновения как ключевые моменты в определении эмоционального явления. Эмоция как форма существования и развития потребностей (С. Л. Рубинштейн), как способ ориентировки (П. Я. Гальперин), как субъективный носитель мотивации (В. К. Вилюнас), как «первовидение» (Е. Ю. Артемьева, С. Д. Смирнов), как мотивационно-смысловая ориентация (А. В. Запорожец). Роль эмоций в тонизировании всех систем организма и психических процессов (В. В. Лебединский).

Основные понятия: эмоциональное явление; аффект, эмоция, чувство, страсть; переживание; внутренняя регуляция поведения и деятельности; эмоциональная регуляция.

---

<sup>1</sup> См.: Материалы конгресса по детской психиатрии. — М., 2001.

Итак, что такое эмоции. Явления, о которых здесь идет речь, хорошо схватываются интроспективно и потому хорошо знакомы каждому человеку на житейском уровне. Действительно, когда предметом обсуждения становятся отдельные подклассы системы эмоциональной регуляции (эмоции, чувства, аффекты) или же отдельные эмоциональные явления (любовь, ревность, сопереживание), каждый может обратиться к своему эмпирическому опыту и найти в нем примеры соответствующих эмоциональных переживаний.

Как специфические субъективные состояния (или переживания) эмоции — один из наиболее ярко обнаруживающихся феноменов внутренней жизни человека (В. К. Вилюнас), в определенной степени доступный самонаблюдению, самоанализу и рефлексии. Переживания влюбленности или утраты любимого человека — наиболее яркие примеры таких переживаний, которые каждый может найти в «багаже» своего эмоционального опыта.

Обратимся к определениям эмоций, встречающимся в литературе (ведь научный подход требует таких определений), к раскрытию того, что такое эмоциональная регуляция поведения человека.

Подчеркнем, что именно здесь, в исходных определениях и понятиях, до сих пор царят разночтения, а также большая путаница и неточность их употребления. Самая большая и распространенная в литературе неточность заключается в использовании понятий «эмоция» и «чувство», «эмоция» и «аффект» как взаимозаменяемых, что свидетельствует о нечетком различении отдельных подклассов целостной и динамично изменяющейся эмоциональной системы. Например, эмоциональная система человека очень часто называется аффективной (особенно в медицинской литературе), хотя в психологической литературе имеется и более узкое определение аффекта, не тождественное понятию «эмоция». Так как эти понятия (эмоция и аффект, эмоциональное и аффективное состояние) часто не дифференцируются четко, создается впечатление ненужности (или излишества) некоторых из них.

Так, психолог А. И. Введенский писал: «Некоторые же авторы при изложении своего учения о чувствах вовсе не пользуются понятием аффекта» [1915. — С. 311]. В более близкое к нам время американская исследовательница мотивации Дафи (Dufi) предлагала убрать из психологии как излишнее понятие «эмоция» (1968).

Отсутствие четких определений, а значит и четкого содержания, понятий в общей психологии является одной из причин их неработоспособности в практике, что, безусловно, отрицательно сказывается на общей разработанности этой главы в детской психологии (и к тому же частично объясняет узкий академизм проводимых в этой области исследований).

Именно здесь нам кажется уместным обратиться к истории психологии, выяснить, каким было отношение мыслителей прошлого к эмоциональной жизни человека. Уже у Аристотеля в его книге «О душе» большое место занимал раздел «Чувства», в котором значительное внимание уделялось рассмотрению аффекта и даже было введено понятие соразмерности аффекта (II в. до н. э.). В трудах церковно-политического и литературного деятеля Нила Сорского опубликован трактат «О страстях», где описаны этапы развития основных человеческих страстей (конец XV — начало XVI в.). В философских трудах Р. Декарта («О страстях души») и Б. Спинозы («Этика») проблема эмоциональных явлений человека занимает значительное место, хотя и получает рационалистическое истолкование (XVI—XVII вв.). Целые монографии или специальные разделы посвящались, таким образом, этой важнейшей стороне душевной жизни и внутреннего мира человека.

Предупреждая о чрезвычайно сложной структуре эмоциональной жизни человека и его эмоционального опыта, А. Н. Леонтьев писал: «Сфера аффективных, в широком смысле слова, процессов охватывает различные виды внутренних регуляций деятельности, отличающихся друг от друга как по уровню своего протекания, так и по условиям, которые их вызывают, и по выполняемой ими роли. Здесь мы будем иметь в виду лишь те преходящие, “ситуационные” аффективные состояния, которые обычно и называют собственно эмоциями (в отличие, с одной стороны, от аффектов, а с другой стороны, от предметных чувств» (Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. — С. 164).

В этой цитате важно подчеркивание многообразия эмоциональных явлений человека, а также их роли в зависимости от уровня и условий возникновения.

В широком смысле слова эмоции рассматривались, например, как особая форма или вид познания (античная философия), как познание интуитивное, или чувственное, в отличие от познания рационального (Б. Спиноза). При этом подчеркивалось, что чувственное познание — познание, принципиально неистинное. Спиноза писал: «Познавая внешний мир через чувственные образы, мы не можем познать ни сам внешний мир, ни свое тело, ни себя».

В более узком смысле этого слова эмоции определяются в психологической литературе как те психические процессы и состояния, которые в форме непосредственного переживания отражают значимость чего-то для жизнедеятельности человека. Другими словами, эмоции — своеобразный индикатор значимости окружающего для человека. Если слово «значимость» понимать как важность, необходимость, нужду (что уравнивается понятием «потребность»), тогда высказывание «эмоция отражает значимость» будет иметь смысл «эмоция отражает потребность».

Именно такое понимание и определение эмоций является наиболее распространенным и наиболее устоявшимся в психологической литературе. «Эмоция — особая субъективная форма существования и развития потребностей» (С.Л. Рубинштейн). «Эмоция — отражение какой-нибудь актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения» (П. В. Симонов).

Таким образом, определение эмоций, которое мы только что разобрали, дается через указание функции, которая ими выполняется, а именно — через функцию субъективной представленности потребностей (т. е. за эмоциями стоят потребности).

Однако можно встретить и другие определения эмоций, хотя и близкие к только что данному, но отражающие их иные функции.

По мнению П. Я. Гальперина, чувства и эмоции можно рассматривать как «своеобразные и притом могущественные способы ориентировки в жизненно важных обстоятельствах... Этого рода ориентировку нельзя заменить ни интеллектуальным решением, ни волевым усилием» [1976. — С. 95]. По П. Я. Гальперину, «появление чувства означает резкое изменение оценки предмета, на котором сосредоточивается чувство, а в связи с этим изменения в оценке остальных предметов и, следовательно, ситуации в целом» [1976. — С. 92]. Таким образом, кардинальная оценка и переоценка явления, события, предмета — вот основной смысл возникновения эмоционального процесса и его основная функция.

Однако только ли оценка и переоценка? С точки зрения В. К. Вилюнаса, основу эмоционального явления составляет «особое переживание субъектом отдельных элементов образа, придающее им целевую характеристику и побуждающее субъекта к целенаправленной деятельности» [1976. — С. 85]. Известно, что совокупность явлений, отвечающих за целенаправленность поведения, определяется как мотивация в широком смысле слова. Значит, по В. К. Вилюнасу, реальное проявление эмоций обозначает одновременно актуализацию у человека мотивационных отношений и побуждений, т. е. проявлений пристрастного и направленного поведения. Другими словами, эмоции указывают: нужно приближаться, стремиться, достигать или же, наоборот, прятаться, отступать, избегать. В самой краткой формулировке В. К. Вилюнаса: «Эмоции — субъективный носитель мотивации поведения» — подчеркивается, таким образом, одна из важнейших функций эмоций. И в этой своей функции эмоции являются важнейшим психологическим механизмом психической регуляции поведения, особенно на ранних этапах развития.

Чрезвычайно интересной, хотя сформулированной лишь применительно к восприятию предмета, является точка зрения Е. Ю. Артемьевой. Ей принадлежит гипотеза существования эмоциональных универсалий, выполняющих функцию «первовидения».

Гипотеза первовидения состоит в предположении о том, что визуально представленные объекты сначала оцениваются целостно с точки зрения их эмоционально-оценочных свойств: опасный или неопасный, злой или добрый, вредный или полезный и т. д. И только после этого подготовленные семантической информацией системы приступают к поаспектному перцептивному анализу.

Следовательно, по мнению Е. Ю. Артемьевой, на ранних этапах генеза образа предмета происходит оценивание его в коде отношенческом и только потом формируется логико-категориальная квалификация.

Очень похожую точку зрения на протекание процесса восприятия отстаивает С. Д. Смирнов, отмечая, что отражение в форме эмоций должно предшествовать собственно познавательному, более объективному отражению.

Работы Е. Ю. Артемьевой, С. Д. Смирнова и их учеников теоретически и экспериментально подтверждают сформулированный еще раньше Дж. Брунером тезис о том, что эмоции «прокладывают путь для других психических процессов». В частности, это путь для процессов познавательных.

Применительно к *детской психике* сходные мысли высказаны в трудах французского психолога А. Валлона. «Именно эмоции... осуществляют первые связи ребенка с его социальной средой и становятся основой для формирования намерения и рассудочной способности... Смысл ситуации переживается до всякого анализа благодаря вызываемым ею действиям, предрасположениям и установкам. Эта практическая интуиция в психическом развитии задолго предшествует способности различения и сравнения. Она является первой формой понимания» [1967. — С. 120, 123].

Большое значение проблеме эмоциональных переживаний в психическом развитии ребенка придавала Л. И. Божович. Подчеркивая важность понимания аффективного отношения ребенка к среде, она писала: «Мы рассматриваем аффективные состояния как длительные, глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно действующими потребностями и стремлениями, имеющими для субъекта жизненно важное значение» [1968. — С. 153]. В этом смысле Л. И. Божович как бы солидаризируется с позицией Л. С. Выготского, который ввел понятие переживания для анализа роли среды в развитии ребенка.

Однако анализ дальнейших взглядов на проблему переживания у Выготского, который поставил это понятие в зависимость от интеллектуальных процессов, заставляет ее дистанцироваться от этой позиции: «И если выдвинутое им понятие переживания (понятие аффективного отношения ребенка к среде) приблизило нас к пониманию истинных причин детского развития, то дальнейший поиск определяющего это развитие звена, закончившийся



понятием *обобщения*, опять вернул нас к интеллектуалистическим позициям» [1968. — С. 156]. И, наконец, раскрывая психологическую природу переживания, Л. И. Божович пишет: «...За переживанием, как мы думаем, лежит мир потребностей ребенка — его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения. И вся эта сложная система связей, весь этот мир потребностей и стремлений должен быть *расшифрован* для того, чтобы мы могли понять характер влияния внешних обстоятельств на психическое развитие ребенка» [1968. — С. 159].

В целом точка зрения Л. И. Божович тяготеет к позиции С. Л. Рубинштейна и его последователей, отмечающих тесную связь эмоций и потребностей в развитии человека.

Отмечая большое значение эмоционального развития ребенка в его воспитании, А. В. Запорожец в 70-е гг. подчеркивал важную роль чувства в энергетическом обеспечении деятельности ребенка, в ее структурировании, в образовании новых мотивов и выделении целей. Он считал, что эмоция представляет собой не самый процесс активации, а особую форму отражения субъектом действительности, при посредстве которого производится психическое управление активацией, или, вернее, осуществляется психическая регуляция общей направленности и динамики поведения. Причем он называл эту конкретную форму регуляторного поведения мотивационно-смысловой ориентацией, основное назначение которой состояло, по его мнению, в выяснении того, не представляет ли какой-либо угрозы встретившийся незнакомый объект или лицо и не опасно ли иметь с ним дело. Во всех этих случаях, как писал А. В. Запорожец, ребенок как бы предварительно испытывает воспринимаемый объект на оселке своих потребностей, вкусов и возможностей, проникаясь соответственно положительным или отрицательным отношением к этому объекту, что определяет в значительной мере характер и направленность последующей детской деятельности. Эти теоретические установки, подчеркивающие многообразие функций эмоциональных процессов, были реализованы в целом ряде психолого-педагогических исследований, посвященных развитию социальных эмоций у детей дошкольного возраста (А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова, Т. П. Хризман, В. К. Котырло и др.).

Изучению роли эмоций не только в педагогическом, но и более широко — в жизненном контексте посвящены работы В. В. Лебединского и его сотрудников. В. В. Лебединский считает, что эмоции в процессе развития ребенка образуют сложную систему эмоциональной регуляции, имеющую многоуровневое строение. Эта система быстрее всего реагирует на любые внешние воздействия среды и внутренние сигналы организма ребенка. Она

также ответственна за тонизирование всех психических процессов, т. е. за поддержание определенного уровня энергетической активности, сигнализирует об удовлетворении самых фундаментальных потребностей ребенка. Выделенные этими авторами четыре уровня базальной эмоциональной регуляции, описанные на примерах детей с ранним детским аутизмом, образуют модель как развития эмоциональной сферы детей, так и разнообразных нарушений ее (1990).

В заключение приведем два определения, взятые из зарубежной литературы.

Первое. «Фундаментальная биологическая роль эмоций состоит в оценке текущего гомеостатического состояния организма на основе доминирующей потребности, по единой шкале гедонического дифференциала... В зависимости от результата этой оценки эмоциональная система модифицирует поведение в направлении максимизации или минимизации наличного состояния, определяет тип поведения как “приближение” или “избегание”» (цит. по: Мозг и поведение младенца. — 1993. — С. 123).

Второе определение отражает универсальное значение эмоций в жизни ребенка. «Эмоции ребенка рассматриваются в первую очередь как внутренняя система подкрепления, мотиваторы познания и деятельности, система эффективной селекции “полезных” с точки зрения генетической программы развития стимульных ситуаций и форм поведения на данном возрастном этапе» [1993. — С. 123].

Как следует из сказанного, определения эмоциональных явлений даются через те или иные функции, которые, по мнению исследователя, ими выполняются. Эти функции разные и их достаточно много (побудительная, оценочная, смыслообразующая, подкрепляющая и т. д.). Частично они повторяются у разных авторов. Некоторое исключение представляет, может быть, функция тонизирования (или тоническая функция), которая, на наш взгляд, имеет исключительное значение для мироощущения ребенка, для профилактики и коррекции многочисленных эмоциональных расстройств в детском возрасте.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Что такое когнитивистская ориентация (парадигма) в детской и педагогической психологии, а также в дошкольной педагогике?

2. Какой смысл стоит за каждым из этих высказываний: а) «Эмоции — одна из важнейших психических функций» (Л. С. Выготский); б) «Эмоциональная сфера имеет центральное значение в системе психических сил ребенка» (В. В. Зеньковский); в) «Эмоции — ядро личности дошкольника» (А. В. Запорожец, В. П. Зинченко)?

3. Раскройте содержание понятий «эмоция», «чувство», «аффект», «переживание». Как они взаимосвязаны между собой?

### 1.3. Функции эмоциональных процессов в онтогенезе

Усложнение функциональной роли эмоциональных процессов в онтогенезе. Аффективная природа самых ранних эмоциональных проявлений: плача и крика. Связь ранних аффектов ребенка с органическими потребностями. Сигнальная функция аффективно-эмоциональных реакций. Улыбка как социальная эмоция и ее знаковая функция. Функция эмоций как особого «языка» и средства общения. Изменение содержания переживаний и их функциональной роли на протяжении первых лет жизни ребенка. Опосредствование эмоций социальным и предметным содержанием. Роль оценочной функции эмоций в упорядочивании картины мира. Смыслообразование в детском возрасте (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. В. Запорожец, Т. П. Хризман, В. Франкл и др.).

Основные понятия: функциональная роль, конкретная функция, усложнение функций, содержание (предмет) переживания, опосредствование эмоций, взаимодействие эмоций, иерархическая организация переживания.

Специфика детских эмоций, их отличие от других психических процессов, роль эмоций как особого регулятора поведения и деятельности ребенка, усложнение функций в процессе его развития особенно ярко выступают при анализе онтогенеза и его отдельных этапов. Эмоциональные процессы, являясь мощным регулятором психики и жизнедеятельности ребенка, выполняют многочисленные и разнообразные функции. В процессе онтогенеза эти функции последовательно расширяются и усложняются. При этом специфика регулирующей роли эмоций и их конкретных функций на самых ранних этапах развития в значительной мере обуславливаются содержанием и динамикой взаимодействия взрослого с ребенком.

Социальная ситуация развития новорожденного и младенца такова, что любая форма жизнедеятельности ребенка опосредована взрослым. Даже деятельность по удовлетворению естественных потребностей является с самого начала совместно разделенной с матерью.

На начальном этапе развития (первый период этапа младенчества) эмоциональные проявления ребенка имеют аффективную природу. Их появление (появление аффекта) тесно связано с органическими потребностями, прежде всего с потребностью в еде, тепле, положительном самоощущении. Отрицательные аффекты являются единственным готовым от рождения средством, с помощью которого ребенок «сообщает», сигнализирует, в первую очередь матери, о характере своих потребностей и результате их удовлетворения. Предметным содержанием эмоционально-аффективных реакций, выполняющих в этих условиях сигнальную функцию, являются субъективные состояния ребенка, отражающие состояние организма, а не предметы окружающего мира. И этой выраженностью субъективного состояния эмоции как бы задают

направление развитию психической активности младенца (Бауэр, А. Валлон, Р. Заззо и др.).

Как справедливо писал Б. И. Додонов, «неслучайно механизм отрицательных эмоций функционирует у ребенка с первого дня появления его на свет, а положительные эмоции появляются значительно позднее. Отрицательная эмоция — это сигнал тревоги, крик организма о том, что данная ситуация для него губительна. Положительная эмоция — сигнал возвращенного благополучия» [1978. — С. 78—79].

В течение последующего незначительного отрезка времени (2—2,5 мес.) благодаря комплексу воздействий со стороны взрослого внутри этого поначалу единственного вектора активности возникает, а затем и отщепляется от него принципиально другой тип активности, а именно — социально ориентированная активность ребенка, направленная на взрослого (М. И. Лисина, Е. В. Чудинова, М. В. Колоскова и др.).

Как подчеркивают многие исследователи, основой для возникновения такой активности является формирование психологического единства ребенка и матери в процессе их взаимодействия. Причем некоторые проявления в поведении ребенка, в частности его крик и улыбка, рассматриваются этими исследователями в качестве своего рода знаков, адресованных матери. Если крик как аффективное состояние ребенка побуждает мать к актуализации действий, направленных на ребенка, то улыбка как социальная эмоция выполняет функцию стабилизации их взаимодействия. В целом аффективно-эмоциональным проявлениям отводится, таким образом, знаковая функция (Дж. Брунер, Е. В. Чудинова, Л. Ф. Обухова).

Вряд ли можно принять безоговорочно подобную интерпретацию основной функциональной роли улыбки, сделанную, на наш взгляд, лишь в рамках когнитивной ориентации. Появление улыбки, которая является трансформацией рефлекторной активности в социальный ответ, адресованный взрослому, несет в себе много функций (в том числе и функцию элементарного социального действия). Причем довольно быстро важное место начинает занимать особая функция эмоций — как единственного и специфического «языка», средства общения в тех условиях, когда речь как средство вербального общения у ребенка отсутствует. Именно на это совершенно справедливо обращал внимание А. Валлон: «Как только мимика становится языком и способом воздействия на других, в ней увеличивается количество нюансов, безмолвных соучастий, намеков, которые становятся более утонченными, в отличие от общего аффекта, каким является эмоция в чистом виде» [1967. — С. 123]. Как показывает практика, возможно «застревание» ребенка на эмоционально-мимических средствах общения, что может существенно осложнять развитие речевого общения.

Одной из основных причин появления у младенца эмоционального реагирования как социального ответа (или как социального действия) является переключение аффекта с состояния удовлетворения потребности на звено, опосредствующее это удовлетворение, то есть на взрослого, прежде всего на мать: ее лицо, мимику, голос, прикосновение. Именно поэтому содержание переживаний младенца уже в первой и особенно во второй половине первого года жизни существенно изменяется. Наряду с переживаниями субъективных состояний важным содержанием эмоциональных проявлений младенца становится сначала взрослый, а затем предметы и действия с ними.

Основным психологическим механизмом развивающегося взаимодействия «мать — дитя», как подчеркивают некоторые исследователи, можно считать явление циркуляции аффекта между ребенком и матерью (М. В. Колоскова). Однако наши исследования, особенно изучение эмоционального контакта матерей с преждевременно родившимися детьми, позволяют заключить, что циркуляция аффекта — это, скорее, результат целенаправленных действий матери, «пробивающихся» через аффект ребенка и переключающих его внимание на себя. От того, какого качества эти действия (какое содержание и эмоциональность они имеют: умеет ли мать «прочитывать» состояние младенца по его реакциям, как отвечает на них, поддерживает ли движение аффекта между ней и младенцем, какими действиями закрепляет его, способствует ли переключению аффекта на другое содержание), зависит характер эмоционального поведения ребенка на этом этапе в целом.

Следовательно, на протяжении первого года жизни существенно изменяется и расширяется как содержание доминирующих у младенца переживаний (от переживаний собственного состояния — к переживаниям социальных и предметных содержаний и начинающегося отделения от матери), так и их функциональная роль. Причем достаточно ярко обнаруживается полифункциональность эмоциональных проявлений, которые могут не только выступать как сигнал неблагополучия состояния организма или его отдельных систем, но и выполнять функцию жалобы, разрядки, средства привлечения к себе внимания взрослого и даже функцию способа общения и взаимодействия со взрослым. Эмоция запускает особый тип действий — социальное, направленное на другого действие: перцептивное, коммуникативное, игровое.

Сам аффект как эмоциональное проявление в широком смысле слова уже на протяжении первого года жизни претерпевает значительные изменения. В частности, существенные изменения обнаруживают: а) знак и модальность переживаний: от плача и крика как рефлекторных реакций — к улыбке как социально опосредованному эмоциональному ответу ребенка; б) произвольность

возникновения переживаний: от спонтанных, непровольных проявлений — к эмоциям, обусловленным конкретными действиями и воздействиями взрослого; в) дифференцированность целостного акта переживания, его предметного содержания: от глобальных и недифференцированных переживаний внутренних состояний — к дифференцированным по предметному содержанию эмоциональным ответам, которые могут быть вызваны близким взрослым, игрушкой; г) связь с потребностью: от непосредственной обусловленности биологическими потребностями — к актуализации и развитию собственно социальных потребностей (потребности в другом человеке, в эмоциональном контакте с ним, в общении).

Наметившиеся изменения по каждому из этих параметров, как и по структуре эмоционального опыта в целом, являются, таким образом, основными тенденциями начавшегося у ребенка процесса преобразования натурального аффективного поведения, опосредования эмоций социальным и предметным содержанием адресуемых ребенку воздействий и «опроецирования» элементарных аффектов («Я успокоился»: такое или похожее высказывание малыша является одним из показателей этого процесса).

Для детей второго и затем третьего года жизни характерно усложнение взаимодействия с окружающим миром и, как следствие, возникновение значительного усложнения в структуре эмоциональной жизни. Основное, что происходит в мире эмоциональных проявлений ребенка в этот период, — это продолжающиеся опосредование и «опроецирование» его аффективного поведения (хотя это вовсе не означает полного исчезновения аффектов). Вместе с тем аффективные тенденции остаются в детском возрасте достаточно выраженными: «огромное значение аффективных тенденций сохраняется на протяжении развития ребенка» [Л. С. Выготский. — Т. 4. — С. 296]. Хотя, как справедливо подчеркивал А. В. Запорожец, аффективное поведение ребенка в данном возрасте начинает путь глубоких преобразований и трансформаций.

Как отмечалось выше, уже на первом году жизни, а более заметно — в младшем дошкольном возрасте аффект как выражение крайней беспомощности ребенка начинает все чаще рядоположаться, а затем и уступать место другому типу эмоционального поведения, а именно — ситуативным эмоциям, возникающим на определенном содержании, социальном или предметном. «Многообразие и сложность эмоциональных состояний являются результатом раздвоения первичной чувственности, в которой ее познавательные и аффективные моменты слиты... Возникая в предметных ситуациях, они как бы “метят”, на своем языке эти ситуации и отдельные объекты, иногда даже входящие в них случайно или косвенно... Речь идет... о возникающей дифференциации в образе его предметного содержания и его эмоциональной окраски...» [А. Н. Леонтьев. — 1984. — С. 171].

Таким образом, ситуативно возникающие эмоции как бы метят все окружение ребенка, оставляя на нем своеобразные метки-следы и выполняя, как можно полагать, функцию оценки. В свою очередь, эмоциональные оценки начинают дифференцировать в сознании ребенка окружающие предметы и объекты на притягивающие и отталкивающие, на красивые и безобразные, приятные и неприятные, тем самым задавая в дальнейшем избирательное отношение к ним. Содержание, которое ребенок осваивает, является чрезвычайно разнообразным и сложным (предметы, действия с ними, персонажи игр, реальные люди, поступки и т.д.), и потому эмоциональные оценки служат к тому же еще и упорядочиванию воздействий внешнего мира.

Среди разнообразных «координат» (точек отсчета и обобщения) детского сознания координата эмоциональной оценки, представленной главным образом в одномерной, позитивно-негативной форме (хороший — плохой), презентуется сознанию ребенка значительно раньше, чем другие координаты («Какой Я» осознается значительно раньше, чем «Кто Я»). И от этого в значительной степени зависит характер поведения и деятельности ребенка: эмоциональные оценки либо побуждают его активность, либо, наоборот, тормозят и даже подавляют ее.

Эти эмоционально-оценочные реакции могут быть у детей разной степени интенсивности и выразительности: от эмоционального тона ощущений, благодаря которому, как писал В.Вундт, все воздействия переводятся на язык переживаний, типа плохо дифференцируемых чувственных состояний (или синестезий), — до осознанных и обоснованных оценок как особого класса действий (оценочных действий).

На ранних этапах развития ребенка такое эмоционально-оценочное поведение легко фиксируется в отношении самого разного предметного содержания.

Так, достаточно выраженные эмоциональные проявления очень рано обнаруживаются при восприятии ребенком различных звуков, и особенно голоса близкого взрослого, тембра и интонаций этого голоса (даже без явной связи с содержанием речевых высказываний, а иногда в явном противоречии с ним), музыкальных воздействий.

Чрезвычайно эмоционально окрашенным для детей с раннего возраста становится и такой сенсорный признак, как цвет. Цвет становится одним из эмоциогенных воздействий при восприятии ребенком не только отдельных предметов, но и целых сюжетных ситуаций. И хотя впоследствии он научается понимать ситуации, имеющие сложные ансамбли различных признаков и свойств, цвет остается одним из существенных параметров, определяющих качество стереотипа восприятия (а также узнавания, понимания, отношения) ребенка.

Даже такой перцептивный признак, как форма, может вызывать у ребенка яркое эмоциональное поведение. Описание и шкалирование испытуемыми различных геометрических форм обнаружили у детей особую устойчивость эмоционально-оценочных свойств по типу «приятный — противный». Это позволило исследователям говорить об эмоциональных универсалиях как о важнейших регуляторах построения образа предмета или главных психологических механизмах его «первовидения» (Е. Ю. Артемьева, В. П. Петренко и др.).

Возникновение такого рода эмоций на сенсорном уровне (условно — сенсорных эмоций) достаточно ярко обнаруживается не только на предметном содержании, но и при восприятии ребенком нового человека или персонажа, его речи, внешнего вида, мимики, ситуации в целом. Неприятные переживания могут возникать у малыша при восприятии им заплаканного лица сверстника, неряшливости в его одежде. К такому же результату может привести наличие темных или черных тонов в одежде или внешности персонажа, ярко выраженных признаков возраста (например, старости) и т. д. (Н. Н. Авдеева, А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова).

Оценочная функция эмоциональных явлений тесно связана с функцией побуждения этими явлениями активности и деятельности ребенка, иногда называемой также целепобуждающей или мотивообразующей функцией. Более того, качественные особенности самих этих меток-оценок и связанных с ними переживаний являются для маленького ребенка нередко единственным фактором, побуждающим его к активности или же тормозящим и блокирующим эту активность.

Особенно ярко это проявляется в поведении маленьких детей, имеющих хотя бы незначительный опыт игровой деятельности, когда в поле зрения малыша появляется новая игрушка. Л. С. Выготский, наблюдая за игрой маленьких детей, многократно подчеркивал, что если у малыша возник интерес к игрушке, то он должен схватить ее тотчас же. Другими словами, благодаря возникшей эмоции (в виде интереса или любопытства) происходит увеличение активности ребенка в отношении объекта эмоций, причем необязательно сопровождаемое внешними проявлениями в поведении. К примеру, появление в комнате незнакомого взрослого чаще всего вызывает у малыша настороженное и даже испуганное поведение. Ребенок обычно бросается к самому близкому взрослому, при возможности залезает на руки, прижимается к нему и начинает интенсивно «изучать» ситуацию из безопасного укрытия. О таком активном «изучении» свидетельствуют: напряженная поза малыша и направленное внимание, сосредоточение взгляда, сведенные брови. При уменьшении и даже полном прекращении прежней двигательной активности под влиянием эмо-



ций происходит переключение и запуск активности другого рода, а именно — резкое увеличение активной ориентировки в ситуации, которая ослабевает лишь тогда, когда ситуация станет понятной и привычной для малыша.

Ориентировочную функцию эмоций можно рассматривать как частный вариант побудительной функции. Вместе с тем некоторые авторы с полным основанием отводят ориентировочной функции эмоций совершенно самостоятельную роль (В. Г. Асеев, П. Я. Гальперин, Б. И. Додонов). Одна из функций эмоций состоит в том, считает В. Г. Асеев, что они ориентируют человека, указывая на значимость окружающих явлений, на степень их важности, на их модальность, положительность или отрицательность.

Для дальнейшего развития эмоционально-оценочного поведения чрезвычайно важным обстоятельством является и то, как эти оценки реализуются ребенком вербально: в виде каких речевых штампов, как часто, на каком содержании, на каком эмоциональном фоне.

Известно, что для малышей таким вербальным эквивалентом воспринимаемого содержания в течение длительного времени является речевой штамп «плохой — хороший». Любая неприемлемая для ребенка ситуация очень быстро оборачивается отрицательной оценкой («Ты плохой»), которая может быть адресована сверстнику, бабушке, кукле и даже маме.

Без достаточного опыта адекватных переживаний и прежде всего при неразвитости эмоционального предвосхищения речевые штампы, с одной стороны, могут быстро превратиться в «ярлыки», далеко не безобидные для близких и сверстников («дурак», «жадина-говядина» и др.). Именно это еще раз подчеркивает важность формирования у детей опыта переживаний и чувствований и вместе с тем необходимость осторожности в побуждении ребенка к употреблению в речи оценок, которые быстро превращаются в речевые штампы.

С другой стороны, чрезвычайно важным моментом в развитии эмоций детей является содержание, на котором возникает эмоция, и то, как ребенок действует с этим содержанием. Другими словами, важно то, создаются ли условия для взаимодействия и обобщения у ребенка эмоций и каковы они. Именно взаимодействие эмоций рассматривается некоторыми исследователями как один из основных механизмов, активизирующих сферу представлений, познавательных процессов, сознания в целом (В. К. Виллюнас).

Так, во взаимодействии ситуативно возникающих эмоций и обобщенных оценок-чувств, порождаемых одним и тем же содержанием, заключен момент непрерывного самодвижения сознания ребенка (А. Д. Кошелева). Точнее говоря, в этом взаимодействии лежат истоки процесса смыслообразования, который тоже можно рассматривать как одну из функций эмоций. Это сложная

интегративная функция, возникающая лишь на определенном этапе (Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева).

Смысл как психический феномен — это прежде всего одна из базовых составляющих сознания (А. Н. Леонтьев, В. В. Столин), это «бытие для себя» (В. П. Зинченко), это личностное, означенное и чувственно окрашенное переживание. Как подчеркивают ряд исследователей, за понятиями «смысл», «личностный смысл», «смысловое образование» стоит вполне конкретная феноменология, а именно — феноменология эмоциональных явлений (А. Н. Леонтьев, В. К. Вилюнас, Д. А. Леонтьев).

Как показывают проводимые нами исследования, личностный смысл рождается в процессе взаимодействия (столкновения) эмоций разной степени обобщенности: конкретно ситуативных и предельно обобщенных. Итоговая эмоция, возникшая в результате такого взаимодействия, ведет к обновленному взгляду ребенка на ситуацию, событие, к новому их образу. Она (эмоция) несет в себе оценку и побуждение к действию, презентирруя сознанию тот самый личностный смысл, который ребенок открывает в том или ином содержании. «Смысл нельзя дать, его нужно найти» (В. Франкл).

Осознанный, многократно подкрепленный смысл — это уже обобщение переживания. И хотя в полной мере обобщение аффекта, потеря непосредственности обнаруживают себя в кризисе семи лет (Л. С. Выготский), сам процесс становления первых детских чувств как устойчивых смысловых отношений можно зафиксировать значительно раньше.

С прохождением кризиса трех лет (известное всем «Я сам!»), протекающего по оси перестройки социальных отношений ребенка с окружающими людьми, все больше усложняется предметное содержание эмоциональных проявлений. Взрослый, сверстник, предметы и игрушки, действия с ними — фактически любое содержание может стать для ребенка притягательным и эмоциогенным. Усложняется не только содержание, послужившее источником для переживания, усложняется модальность эмоций, появляются разнообразные оттенки и нюансы достаточно длительных и глубоких чувствований (обида, чувства вины, ревности, зависти, соперничества и т. д.). Изменяется и форма проявления эмоций детьми. Ребенок начинает сам искать средства, которые помогли бы ему овладеть своим состоянием, что в известной мере начинает ему удаваться («Я поплачу немного, и у меня все пройдет... Все, я успокоилась...»).

В связи с тем что у большинства детей младшего возраста значительная часть жизни проходит в дошкольном учреждении, где складывается своеобразное детское сообщество, этот период является благоприятным для развития у детей специфически человеческих эмоций, социальных не только по своей природе, но и

по содержанию: сострадания и сорадости, сопереживания и сочувствия, играющих чрезвычайно важную роль для социального и особенно нравственного развития ребенка.

Фактически способность ребенка к сопереживанию и сочувствию, к сорадости и состраданию является предпосылкой формирования у него наиболее сложных человеческих чувств — уважения и любви к другим людям. Эти эмоциональные проявления, свидетельствуя о развитии у ребенка потребности в эмоциональном контакте с другими людьми (К. Обуховский), о потребности в другом человеке (Л. И. Божович), наиболее «загружены» личностной функцией. Именно по отношению к данному классу эмоций, имеющих своим источником другого человека и потому называемых социальными эмоциями (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович), аттракцией (Л. Я. Гозман), эмпатией (Т. П. Гаврилова, Л. П. Стрелкова), наиболее приемлемо высказывание Л. И. Божович: «Эмоции — это область психологии личности» (1972).

Говоря о личностной функции социальных эмоций (сопереживании как непосредственном воспроизведении переживаний другого и сочувствии как обобщенном, интеллектуализированном чувстве), необходимо подчеркнуть, что эта функция эмоций обнаруживает себя прежде всего в оценке социального содержания, как правило, достаточно сложного и неоднозначного. Например, выражая свое отношение к персонажам сказки, трехлетний малыш замечает: «Зайку мне жалко, он никого не выгонял, а Лиса плохая, злая!..» Или: «С Костей я не дружу, потому что он все плохо делает: плохо ест, всех обижает, плохо марширует...»

Однако на более поздних этапах развития у ребенка складываются более сложные формы эмоционально-смысловой ориентировки и оценивания, осуществляемые уже не только в плане непосредственного восприятия, но и в представлениях, а также в плане воображения (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и др.).

Поэтому личностная функция эмоций заключается не только в оценке реальных действий и событий, но и в предвосхищении результатов их развития: не только ближайшего будущего, но и отдаленных последствий своего поведения, а также поведения других людей, персонажей фильмов, героев художественных произведений.

Конечно, проявления у дошкольников сопереживания и сочувствия другому имеют специфические особенности по сравнению с аналогичными чувствами у взрослых людей. Эта специфика обнаруживает себя прежде всего в тесной взаимосвязи возникновения этих эмоций с воздействиями взрослого, с особенностями приобретаемого ребенком опыта общения, взаимодействия и деятельности (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович).

Одно из главных условий развития этих эмоций состоит в том, как у ребенка организован опыт особого социального действия, а

именно — постановки себя на место другого. Так, этот опыт может быть реализован в реальном практическом действии, в условном игровом плане (в ролевом воплощении), в идеальном представлении ребенка. От понимания глубины этой проблемы, от разработанности ее применительно к разным возрастным этапам и разным видам деятельности зависит не только уровень эмоциональной отзывчивости ребенка на события, состояния другого, но и особенности самой психологической дистанции между ребенком и другими людьми.

Таким образом, функциональная роль эмоциональных процессов складывается в онтогенезе постепенно, по мере освоения ребенком социального и предметного содержания и выражается в виде системы надстраивающихся друг над другом конкретных функций эмоциональных явлений.

Главным условием, обеспечивающим такую динамику становления и развития отдельных функций, и особенно функций специфически человеческих (знаковой, оценочной, смыслообразующей, личностной), является характер воздействий взрослого, а точнее — опыт взаимодействия взрослого с ребенком в широком смысле слова.

Освоение ребенком предметного содержания окружающего мира происходит на основе (или внутри) уже сформированного эмоционального контакта «взрослый — ребенок». Для полноценного развития ребенка очень важно оптимальное сочетание положительной эмоциональной валентности, идущей от взрослого, и эмоциональной притягательности, идущей от предметного содержания. Овладение предметным миром не должно осуществляться за счет ослабления или разрушения эмоционального контакта ребенка с близким взрослым, эмоциональной атмосферы взаимодействия в целом.

Если взаимодействие взрослого с ребенком по каким-то причинам искажается, становится неадекватным, ребенок оказывается беспомощным и в освоении предметного содержания. В этих условиях эмоциональное реагирование может снова снижаться, принимая форму аффективного поведения (тревожности, неуверенности, взрывчатости, конфликтности и т. д.).

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Приведите пример взаимодействия устойчивого чувства и ситуативных эмоций ребенка, возникающих в отношении одного и того же содержания.

2. В литературе (особенно медицинской) понятия «эмоциональные процессы» и «аффективные процессы» часто употребляются как взаимозаменяемые. Почему такое словоупотребление неправильно с точки зрения психолого-педагогического подхода?

3. Какие функции выполняют эмоции в онтогенезе? Приведите примеры различных функций.

## 1.4. Онтогенез эмоций как становление многоуровневого сопричастного переживания

Многоуровневость становления и развития психических процессов ребенка. Восхождение от элементарных (натуральных) эмоциональных реакций к высшим (социально опосредствованным) эмоциям и чувствам в процессе поступательного эмоционально-личностного развития. Взгляды исследователей на эмоциональное развитие как многоуровневый процесс (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Г. Дюпон и др.).

Основные понятия: многоуровневая организация психических процессов; уровни полевой реактивности, аффективных стереотипов, аффективной экспансии и аффективного контроля; сопричастное переживание.

Л. С. Выготский писал о необходимости различать в развитии каждого психического процесса следующие уровни: первый — генетически первичный (природный), натуральный и второй — высший, или культурный (социальный), уровень. То же самое различие («природного» материала и новых культурных форм) он считал необходимым и в отношении эмоциональных процессов.

Раскрывая роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций, А. В. Запорожец неоднократно подчеркивал, что одной из фундаментальных закономерностей проявления и развития эмоций является их многоуровневость. Она заключается в существенных качественных отличиях в природе и содержании эмоциональных проявлений разных уровней: первый уровень — непосредственных эмоциональных реакций и второй уровень — высших эмоций и чувств, опосредованных речевой функцией, индивидуальным практическим опытом, социальными эталонами, требованиями и ожиданиями. Многоуровневость (или многослойность) эмоциональных проявлений можно отчетливо представить, если проследить основные тенденции возникновения и развития эмоций от одного возрастного этапа к другому. Примерами могут быть плач и крик младенца и изменение отношения ребенка раннего возраста к подобным аффективным проявлениям, когда, находясь в аффекте, плача или рыдая, он пытается овладеть своим состоянием, говоря: «Я уже успокоился», «Я не буду плакать».

Элементарные аффективные реакции можно рассматривать всего лишь как «пласт» (или линию) многогранного эмоционального опыта, одновременно с которым развивается иной «пласт» эмоций, связанных с интенсивным освоением ребенком социального содержания в широком смысле слова: с овладением разными видами деятельности, предполагающими в своей основе умение оперировать образами (игра, музыка, рисование, танец), с развитием общения и взаимодействия. Это эмоции более высокого уровня, связанные с идеями, образами, представлениями, порождаемыми воображением.

Одна из наиболее интересных и продуктивных точек зрения на эмоциональное развитие как многоуровневый процесс принадлежит В. В. Лебединскому и О. С. Никольской. Подчеркивая, что аффект в широком смысле слова — явление, организующее поведение и сознание ребенка, эти авторы выделяют четыре уровня как четыре последовательные ступени в развитии отношений человека со средой: первый — уровень аффективной пластичности, второй — уровень индивидуальных аффективных стереотипов, третий — уровень аффективной экспансии и четвертый — уровень эмоционального контроля. Каждый из указанных уровней имеет для ребенка уникальный жизненно важный смысл и вносит свой специфический вклад в решение ребенком задач адаптации и в процессы саморегуляции его поведения.

Первым (фоновым) уровнем, решающим задачи защиты организма от разрушающих воздействий внешней среды, является уровень полевой реактивности, или уровень аффективной пластичности. Он осуществляет самую примитивную оценку самой возможности контакта с окружением еще до непосредственного соприкосновения с ним. Эмоциональная ориентировка на этом уровне осуществляет оценку интенсивности воздействия и связана лишь с общим ощущением комфорта или дискомфорта, позволяющим адекватно «вписаться» в окружающую среду.

Второй уровень — уровень аффективных стереотипов — способствует установлению стабильных взаимодействий со средой, позволяя оценивать не только интенсивность воздействий, но и их качество (качество сигналов из внешнего мира, из внутренней среды организма). Именно этот уровень ответственен за выработку аффективных стереотипов сенсорного контакта и способностей удовлетворения соматических потребностей, когда избирательно оценивается качество сенсорных впечатлений, ярко окрашенных удовольствием или неудовольствием. Этот уровень уже не обеспечивает общее равновесие, а избирательно усиливает стенические состояния и противодействует развитию астенических. Процесс аффективной ориентировки на этом уровне активно проецирует внутренние переживания вовне, что позволяет превращать исходно нейтральные внешние впечатления в качественно значимые для ребенка.

Третий уровень — уровень аффективной экспансии — осуществляет активную адаптацию к нестабильной ситуации. Задачей его является овладение меняющейся, динамичной средой. Этот уровень создает эмоциональный опыт успехов и поражений, вырабатывает основу притязаний субъекта, его эмоциональное самоощущение «могу» или «не могу». То есть происходит оценка возможности преодоления неожиданных препятствий на пути к аффективной цели. Переживание успеха компенсирует страх перед препятствием, усиливает стенические эмоции, тем самым

внося значительный вклад в тоническую регуляцию психических процессов.

И, наконец, четвертый уровень — уровень эмоционального контроля — отвечает за организацию жизни и поведения субъекта в сообществе и осуществляет эмоциональную оценку реакций других людей, налаживание взаимоотношений с ними. Ориентация на переживания другого человека обеспечивает контроль сообщества над индивидуальной аффективной жизнью, приводя ее в соответствие с требованиями и нуждами окружающих, с нормами и правилами взаимодействия. «Другой» начинает доминировать в эмоциональном поле субъекта, и под влиянием этой доминанты перестраиваются и упорядочиваются все остальные впечатления.

Подход В. В. Лебединского и О. С. Никольской интересен тем, что центральной категорией является переживание, или тип аффективной ориентировки. Переживание, по мнению О. С. Никольской, является внутренним психическим механизмом, организующим и тип ориентировки, и форму адаптивного поведения, и особенности сознания. Переживание каждого уровня имеет свою модальность, свою структуру, свою динамику и культурные особенности развития. Тип переживания каждого уровня «работает» на формирование соответствующего типа сознания.

Так, дискретное, нестойкое переживание первого уровня формирует особый тип периферического сознания, наименее организованного, а значит, наиболее пластичного. Аффективное переживание второго уровня, характеризующееся стойкой аффективной памятью и чувственной основой всех связей с миром, приводит к тому, что сознание второго уровня начинает отражать устойчивые, индивидуально организованные отношения со средой, жестко «привязывая» себя к миру в точках совпадения с ним. Основным событием в развитии сознания на третьем уровне является переживание себя как субъекта действия, включенного во множественные сюжеты-события, способного принять решение, установить связи. Наконец, аффективное сопереживание четвертого уровня способствует выделению из аффективного фона фигуры другого человека и его ценностей.

Таким образом, впервые в отечественной психологии тезис о связи переживания и сознания (Л. С. Выготский) получил глубокую научную проработку и конкретные формы проявления.

Выделенные авторами уровни аффективной регуляции образуют в совокупности систему аффективной организации поведения и сознания, имеющую четкую иерархию (низшие уровни продолжают свою «жизнь» в высших, уровни активно взаимодействуют и т. д.). Переживание, таким образом, становится иерархически организованным феноменом, что существенно дополняет существующие представления об особенностях переживания и его структуре.

К. Изард в монографии «Эмоции человека» (1980) раскрывает фундаментальное значение эмоций в обеспечении наличного мотивационного состояния и подчеркивает, что целостное определение эмоций должно принимать во внимание три аспекта: а) переживаемое или осознаваемое ощущение эмоции; б) процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма; в) поддающиеся наблюдению выразительные комплексы эмоций, в частности те, которые отражаются на лице. Таким образом, эмоции у К. Изарда рассматриваются как трехуровневый процесс, включающий нейрофизиологические процессы, субъективное переживание и внешнее выражение.

Заслуживает внимания точка зрения Г. Дюпона, высказанная в книге «Развитие детской эмоциональности», где он выделяет шесть стадий, или уровней.

Первая стадия эмоционального развития — эгоцентрично-внеличностная — характеризуется нерасчлененностью детских ощущений и связана прежде всего с телесными переживаниями напряжения и расслабления, субъективно оцениваемыми как удовольствие или неудобство и боль. Многие дети до 3—4 лет даже при хорошем речевом развитии не склонны давать субъективные оценки своим настроениям. Обычно они называют внешние причины дурного настроения: плохая погода, болезнь, отсутствие чего-то привлекательного.

Вторая стадия — личных отношений, — по Г. Дюпону, возникает тогда, когда по мере ослабления эгоцентризма начинается дифференцирование себя как причины своих настроений. В действиях ребенка, направленных на другого человека (привлечение внимания, избегание), взрослые легко прочитывают базисные эмоции: радость, печаль, гнев, страх. До появления у ребенка активной речи эти чувства остаются привязанными к реальной ситуации — к присутствующему человеку, к вещи. По мере развития речи реальное присутствие объекта чувств уже не обязательно, чувства приобретают более устойчивый, обобщенный характер. Но ребенок еще не способен осознать субъективный характер своих чувств; ему трудно поверить, что другие люди в сходных ситуациях испытывают иные чувства, отличные от его собственных.

Появление способности к эмоциональной децентрации, по Г. Дюпону, знаменует новую — межличностную — стадию эмоционального развития. Это третья стадия, ведущим фактором которой является общение со сверстниками, появление сверстниковой субкультуры, значимой для ребенка и отличной от субкультуры главной референтной группы — семьи. Наиболее существенное свойство взаимоотношений сверстников — их принципиальное равноправие, включающее равенство права на собствен-



ную эмоциональную оценку всего происходящего в детской группе. По Г.Дюпону, эта стадия эмоционального развития обычно сосуществует с предыдущей. Ребенок практикует одновременно две системы отношений: отношения послушания и некритичного принятия (отвержения) правил, предлагаемых взрослыми, и отношения равноправия людей, сообща вырабатывающих правила, принятые для всей компании. Такая «двойная бухгалтерия» чувств длится обычно до начала подросткового возраста, когда у растущего человека появляется потребность унифицировать свои эмоциональные отношения с миром.

Четвертая стадия развития эмоций, по Г.Дюпону, начинается в отроческом возрасте и связана с новым фокусом интересов подростка. Поиск себя, своего отличия от других людей приводит к тому, что детские классификации людей по полу, возрасту, групповой принадлежности и любимым способам проведения досуга сменяются более психологичными, многофакторными классификациями, имеющими выраженную эмоциональную окраску: смелость, честность, преданность, доброта, дружелюбие, талантливость, независимость, оригинальность. Результаты этих стихийных психологических исследований себя и других людей, по мнению Г.Дюпона, систематизируются в представлениях подростков о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях, поведенческих кодах. Все эти представления подростку еще предстоит испытать на прочность, проверить в условиях реальной жизни, скоординировать с ценностями семейными, групповыми, социальными.

Негативизм — асоциальная или антисоциальная реакция на рассогласование личных и общественно одобряемых ценностей или адаптация собственных взглядов на жизнь применительно к реальным условиям этой жизни — таковы наиболее распространенные варианты завершения этой стадии эмоционального развития. Огромное количество людей, по мнению Г.Дюпона, остаются на этой стадии бытового психологизирования всю жизнь. Но некоторым удается ее преодолеть.

Пятая стадия — автономии, — по Г.Дюпону, возникает в тех случаях, когда столкновение ценностей, вырабатываемых самим подростком, и ценностей его социального окружения приводит к появлению у подростка позиции человека, отвечающего за свою судьбу. Давление внешних обстоятельств такой человек осознает, но не реагирует на него ни негативно, ни адаптивно. Главной движущей силой развития такой личности становятся процессы самоопределения, направленные на минимизацию конфликта между собственными, внутренними и внешне навязываемыми ценностями и целями за счет преобразования и тех, и других.

Шестая — высшая, интегративная — стадия эмоционального развития, по Г.Дюпону, отмечена блаженным чувством

целостности, гармонии, сбалансированности ощущения мира. Это чувство переживается как нечто более ценное, чем сама жизнь.

Как подчеркивает Г. Дюпон, последние две стадии эмоционального развития являются не возрастными, а элитарными, «аристократическими». Принципиальная возможность их достижения открывается уже в конце подросткового возраста. Эмоционально-личностная автономность представляет собой умение согласовывать мораль окружающей среды и нравственные нормы индивида и может стать вершинной целью психологического образования, предметом которого и является отношение общего — особенного — уникального на всех уровнях психологической реальности.

Согласно нашему подходу, основанием для построения многоуровневой системы эмоциональной регуляции поведения в дошкольном возрасте может стать доминирование в сознании ребенка предмета его переживаний (А. Д. Кошелева). Принцип предметности эмоциональных явлений — один из фундаментальных, определяющих содержание и динамику эмоциональных процессов в онтогенезе (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Г. М. Бреслав). Именно этот параметр позволил нам выделить: а) уровень субъективных состояний, связанных с особенностями телесных ощущений, как исходный аффективно-эмоциональный фон; б) уровень эмпатических переживаний, складывающихся в системе «взрослый — ребенок» и обеспечивающих приближение (присоединение) ребенка к миру; в) уровень «инструментальных» эмоций как основного психологического механизма поддержания интереса и освоения предметного содержания и г) уровень социальных эмоций в широком смысле слова. Становление этих уровней в процессе онтогенеза и их взаимодействие — сложный процесс, в результате которого у ребенка появляется эмоциональное мироощущение как сложноорганизованное чувство. Этот подход будет рассмотрен ниже.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Дайте определение переживания по Л. С. Выготскому. В чем суть критики позиции Л. С. Выготского со стороны Л. И. Божович?
2. Раскройте понятие многоуровневости применительно к системе эмоциональной регуляции поведения ребенка.

## **1.5. Эмоциональное мироощущение ребенка как сложноорганизованное чувство**

Эмоциональное мироощущение как «мелодия жизни и бытия» ребенка, как настроение и состояние его духа (И. А. Сикорский), как обобщенное чувство. Уровень соматической обусловленности переживаний. Роль чувстви-

тельности, тактильного контакта и движений в возникновении «телесного» комфорта и дискомфорта у ребенка. Уровень affiliативных (эмпатийных) эмоций как сопричастного переживания. Принятие ребенка взрослым, взаимодействие и привязанность ребенка к взрослому как источники affiliативных переживаний. Уровень инструментальных эмоций, или переживание «Я могу!». Уровень собственно социальных эмоций.

Основные понятия: эмоциональное мироощущение, сложно организованное чувство, соматически обусловленное переживание, affiliативные эмоции, инструментальные эмоции, собственно социальные эмоции, эмоциональная децентрация.

Вопросы эмоционального благополучия дошкольника, а точнее — проблема эмоционального мироощущения ребенка стала предметом исследований коллег, учеников и продолжателей дела А. В. Запорожца в последние годы (А. Д. Кошелева, Л. А. Абрамян, Г. Г. Филиппова и др.).

Важнейшей исследовательской задачей в контексте данной темы является: раскрыть содержание феномена «эмоциональное мироощущение» как сложного базисного чувства, изучить особенности эмоционального мироощущения детей-дошкольников в условиях семьи и детского сада, уточнить структуру эмоциональной жизни ребенка-дошкольника и раскрыть соответствующие этой структуре особенности сложноорганизованного чувства, названного эмоциональным мироощущением ребенка.

Относясь к сфере эмоционального развития, проблема эмоционального мироощущения играет также важную роль в формировании «базового» пласта сознания ребенка. Это одна из важнейших линий его эмоционально-мотивационного развития.

Говоря об эмоциональном мироощущении ребенка, мы имеем в виду самый базис его внутреннего, субъективного, личностного отношения к миру, к людям, к самому факту собственного бытия. Другими словами, это «мелодия жизни» ребенка. В одних случаях это радость бытия, полнота жизни, согласие с миром и самим собой, отсутствие аффективности и уходов в себя, в других — чрезмерная напряженность взаимодействия, состояние подавленности и настороженности, сниженное настроение или, наоборот, выраженная агрессия, внутренние защиты и т. д. Это не только важнейший теоретический аспект психологии эмоций ребенка, это важнейшая проблема практической психологии.

Проблема эмоционального мироощущения ребенка как повод для обращения родителей к специалисту — достаточно распространенное явление в практике психологического консультирования. В крайних проявлениях, как явление депрессии или, наоборот, эйфории, это часто становится поводом для обращения к психиатру или психотерапевту (особенно если подобные проявления сочетаются с дополнительными симптомами). Но в своих

разнообразных состояниях эмоциональное мироощущение ребенка — это выражение субъективного переживания, его интенсивности и глубины, зрелости эмоций и чувств в целом.

Понятие «эмоциональное мироощущение ребенка» не имеет глубокой научной проработки в психологии, хотя оно употребляется в разных контекстах. Часто оно рассматривается как мировоззренческая категория, позволяющая выделить типы оптимистического и пессимистического мироощущения (Т. А. Куликова, Г. В. Лунина), нередко употребляется как синоним понятий «сознание и самосознание» (О. С. Никольская).

Одной из позиций, важных в онтогенетическом плане, может служить рассмотрение проблемы эмоционального мироощущения в контексте становления системы эмоциональной регуляции поведения ребенка. Для этого необходимо ответить как минимум на два вопроса: что означает для ребенка понятие «мир» и что для него означает состояние «ощущать мир»?

Как следует из анализа работ, касающихся данной проблемы, «мир» для ребенка — это реальность, очень разная на разных этапах развития. Сначала, на самых ранних этапах, он «внешне легкий и внутренне простой» (Ф. Е. Василюк). Однако по мере взросления мир для ребенка стремительно расширяется и усложняется, становясь «внутренне сложным и внешне трудным». Мир — это иерархия саморазвивающихся систем разных порядков (А. С. Арсеньев), ребенок осваивает его постепенно и с помощью взрослого. Сначала мир — это колыбель, затем мир — это семья и т. д.

Самыми первичными сигналами освоения ребенком мира и отношения к нему (и соответственно самыми первичными конструктами детского сознания) являются его переживания. Мы разделяем точку зрения авторов, рассматривающих переживание как внутренний психический механизм, организующий и тип ориентирует ребенка, и форму его адаптивного поведения, и особенности сознания. С нашей точки зрения, это прежде всего механизм, реализующий сопричастность, присоединение ребенка к миру как целому в форме непосредственного положительного или отрицательного эмоционального отклика. Мир бесконечен и безмерен, поэтому эмоциональное мироощущение ребенка принципиально открыто к бесконечному изменению и развитию. И вместе с тем мир системно организован в своем явлении ребенку, поэтому можно выявить источник детских переживаний и особенности мироощущения в целом, понять основные координаты этой системы.

На языке взрослых эмоциональное мироощущение очень часто выражается в глобальной и обобщенной эмоциональной оценке своего состояния («Как мне хорошо здесь! Как вокруг прекрасно! Как прекрасен этот мир!»). Часто используются и такие высказывания, как, например: «Здесь необыкновенно легко дышится!»

Живу, как дышу» и т. д. Или же высказывается оценка противоположного знака: «Настроение отвратительное, жить не хочется».

Дети могут выражать свое состояние с помощью эмоциональных реакций (плач, крик), тех или иных действий (предпочтения или избегания), а в более зрелом возрасте так же, как и взрослые, с помощью высказываний (девочка десяти лет заявляет маме: «Мне ничего не надо, мне жизнь не нужна...») Или мама рассказывает о ежедневных пробуждениях дочери так: «Начинается день, дочка открывает глаза, подхожу. Как правило, выражение лица плаксивое, состояние недовольства и раздраженности. Может сказать “Доброе утро”, а может поднять крик и просто выгнать из комнаты»).

Понятие эмоционального мироощущения, с нашей точки зрения, близко к понятию эмоционального благополучия (или неблагополучия), но вовсе не тождественно ему. Последнее слишком явно несет оценочный момент по сравнению с первым и в силу этого может рассматриваться лишь как один из вариантов мироощущения ребенка.

Итак, эмоциональное мироощущение мы понимаем как сложное и обобщенное чувство, возникающее у ребенка как результат взаимодействия множественных ситуативных эмоциональных переживаний. Складываясь в своих истоках как результат взаимодействия разных по своему предметному содержанию эмоций: субъективного самочувствия, эмоций, вызываемых близким взрослым (прежде всего матерью), эмоций, запускаемых успешностью освоения окружающего мира, эмоциональное мироощущение становится тем «базисом» сознания, который питает все проявления активности ребенка (в том числе и познавательной), усиливая и направляя эту активность или же, наоборот, ослабляя и даже блокируя ее.

В мироощущении как устойчивом состоянии сознания ребенка можно условно выделить две основные составляющие: состояние самоощущения («Мне везет... Я счастливый...») или наоборот: «Мне не везет... Я несчастливый...») и эмоциональный тон ощущений, вызываемых воздействиями окружающего мира и обобщающихся в определенном эмоциональном отношении к окружающей среде, миру. Оба понятия тесно взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

Понятие «самоощущение» можно определить как особенность эмоционального «строя души» ребенка (И. А. Сикорский, В. В. Зеньковский), где слова «строй», «настрой», обозначают целостность, гармонию, согласованность всех составляющих или же отсутствие таковых. Сюда же можно отнести и степень сбалансированности положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающую поддержание душевного покоя, равновесия и жизнеутверждающего поведения или же не обеспечивающую таковые состояния у ребенка.

Вместе эти параметры (строй души и сбалансированность положительных и отрицательных эмоций) задают ребенку устойчивую тональность настроения и самочувствия как эмоциональный фон, придающий всему, с чем сталкивается ребенок, определенную эмоциональную окраску.

У старых русских психиатров для обозначения самоощущения употреблялся термин «настроение духа» или «состояние духа». «Наблюдения показывают, — писал И. А. Сикорский, — что и в самую раннюю пору дети разнятся между собой в отношении чувства. Одни являются стойкими, терпеливыми и довольно стоически выносят неприятные ощущения, обнаруживают охоту к мышечным движениям и остаются большей частью в хорошем настроении духа; другие, напротив, нетерпеливы, раздражительны, плаксивы и в общей сумме обнаруживают более неприятных чувств, чем дети первой категории...» [1884. — С. 32 — 33].

Именно в этом контексте И. А. Сикорский выделял у детей такое состояние духа, как плаксивость, и давал яркое описание эмоциональных проявлений и мироощущения плаксивых детей. В целом, по его мнению, подобные состояния этих детей «напоминают такое аффективное состояние, которое приближается к болезненным проявлениям из сферы координированных судорог. В этих случаях приступы плача уже носят очевидные следы перехода в более сложные состояния. Таким образом, плаксивость, если она не была подавляема, может приводить с течением времени к более или менее упорным отклонениям в развитии чувства» [1884. — С. 37].

Как справедливо отмечает В. К. Вилюнас, фоновые эмоциональные переживания, как устойчивые настроения и самочувствие ребенка, играют важную роль в связывании отдельных эмоций ребенка в целостную эмоциональную жизнь. Они определяют пороги возникновения для других переживаний и состояний и задают характер обобщенной модальности эмоциональной жизни ребенка и доминирования в ней отдельных эмоций.

Как правило, эмоциональное самоощущение ребенка привлекает к себе внимание взрослого тогда, когда оно «выходит из берегов», т. е. в своих крайних формах, когда ребенок либо слишком подавлен, либо слишком возбужден. Однако, как показывает практика психологического консультирования, между этими крайними состояниями можно выделить большое количество иных состояний, отличающихся по своим качественным характеристикам от крайних вариантов, но в то же время имеющих вполне самостоятельное диагностическое и прогностическое значение. Определенную помощь в этом направлении может оказать выделение системы параметров, лежащих в основе становления системы эмоциональной регуляции поведения ребенка в целом.

Одним из первых таких параметров может служить предметное содержание как источник переживаний ребенка, или предметная отнесенность эмоций. «Целостное эмоциональное явление всегда представляет собой единство двух моментов: с одной стороны, некоторого отражаемого содержания, с другой — собственно эмоционального переживания...» [В. К. Вилюнас. — 1976. — С. 43].

С этой точки зрения эмоциональное самоощущение ребенка (эмоциональное Я, МОЕ, МЕНЯ и т.д.) является сложным обобщенным чувством, имеющим разнообразное предметное содержание.

Итак, по своему генезу *эмоциональное мироощущение* может быть рассмотрено как сложное, обобщенное, иерархически организованное чувство ребенка к миру, возникающее прежде всего на основе взаимодействия переживаний, относящихся к разным уровням этого взаимодействия.

**Уровень соматически обусловленного переживания.** Одним из базовых уровней, образующих эмоциональный опыт ребенка, являются его так называемые субъективные состояния (аффективные реакции), обусловленные особенностями соматического развития в широком смысле слова: особенностями всего детского организма, зрелостью его отдельных систем (сна, питания, дыхания и пр.). Именно эти особенности «почвы» (термин детских психиатров) и определяют общую чувствительность ребенка к внешним воздействиям, пороги чувствительности, выраженность аффективности на общем эмоциональном фоне, общий баланс положительных и отрицательных эмоциональных реакций, т.е. биологический, или соматический (телесный), уровень аффективного реагирования, который мы условно называем фоновым. Конкретные формы проявления таких переживаний на этапе новорожденности и младенчества представляют, например, плач и крик как проявления выраженного эмоционального дискомфорта ребенка.

Ребенок рождается уже способным к самым различным ощущениям, т.е. с чувствительностью к разного рода воздействиям. Причем в отношении некоторых воздействий это может быть пониженная или повышенная чувствительность, связанная со спецификой всего телесного опыта, некоторых биологических особенностей.

Одно из значений понятия «чувствительность» — это повышенная готовность к аффективным реакциям. Например, у детей с ранним детским аутизмом «снижение порога аффективного дискомфорта в контактах со средой проявляется прежде всего в простых формах сенсорной ранимости по отношению к звуку, запаху, свету, цвету, прикосновению. Это особенно характерно для раннего возраста аутичного ребенка» [О. С. Никольская. — 2000. — С. 10]. Именно в силу этой сенсорной ранимости у таких детей

возможно быстрое пресыщение даже приятными впечатлениями, резкая смена положительной окраски контакта переживанием дискомфорта.

Для маленького ребенка одним из важнейших источников субъективных переживаний такого рода, поначалу чрезвычайно не дифференцированных с точки зрения конкретного содержания, являются его собственное тело и его отдельные системы.

С самого момента появления ребенка на свет его тело представляет собой источник переживаний разнообразных состояний дискомфорта (голода, холода, жажды, неудобного положения и пр.), называемых в литературе субъективными состояниями (М. В. Колоскова и др.). Эти субъективные состояния локализуются для самого ребенка не всегда определенно и понятно и чаще переживаются как состояния глобального дискомфорта тела. Соответственно они и устраняются в процессе манипуляций и действий с телом: в процессе переворачивания, разворачивания пеленок, обмывания, поглаживания и т.д. (а также холдинг-терапии, прижимания к телу в вертикальном положении как весьма эффективных в плане преодоления отрицательных переживаний у маленьких детей).

Самые начальные ощущения своей телесности у ребенка, естественно, происходят из начальных форм тактильного, или физического, контакта с матерью (или другим ухаживающим взрослым). Как отмечают исследователи раннего детства, мать не только создает физическое тело ребенка, вынашивая его в себе, но и делает возможным становление структуры «Я-сам» своего младенца (Д. Винникот). И первоочередную роль в этом играет качество прикосновения матери к ребенку, держания и удерживания его (так называемого холдинга), что способствует выделению стимулов, обеспечивающих запечатление у ребенка чувства комфорта.

Тактильный контакт со взрослым и стремление к нему ребенка являются одним из показателей качества привязанности ребенка к взрослому. Это одна из самых ранних форм контакта в онтогенезе, которая наряду с другой формой контакта — зрительной, или визуальной, является основой становления начальных форм общения ребенка со взрослым (М. К. Бардышевская).

Тактильный контакт на ранних этапах развития ребенка выполняет различные функции: это прежде всего функция тонизирования (неспецифическое влияние), а также торможения одних видов поведения и запуска других (специфическое влияние). Изучение форм тактильного контакта ребенка с близким взрослым в раннем и дошкольном возрасте позволяет выделить ряд показателей, важных для оценки качества эмоционального контакта. Такими могут выступать: поиск ребенком тактильной «близости» (следует за взрослым, бежит навстречу, просит взять на ручки и т.д.), собственно тактильный контакт (разнообразные формы непосред-



ственного тактильного контакта, включая прикосновения, взятие на руки и т.д.), избегание контакта (стоит как «стена», сопротивляется прикосновению, уходит или убегает от контакта).

По данным психологического консультирования, в раннем соматическом развитии многих детей возможны многочисленные осложнения. Например, последствия родовых травм, интоксикаций и энцефалопатического синдрома, как правило, сопровождаются такими симптомами, как частые головные боли, плохой сон, тошнота и рвота, обильная потливость, энурез и энкопрез и др. Эти осложнения, как правило, соответствуют ярко выраженным особенностям эмоционального самоощущения ребенка, причем не только в раннем, но и в более позднем возрасте, когда при отсутствии грубых патологических нарушений в развитии дети проявляют неустойчивость ритма «сон — бодрствование», а также неустойчивость настроения, часто в форме подавленного и угнетенного состояния или, наоборот, возбудимого и раздражительного. Здесь уместно опять обратиться к И. А. Сикорскому: «Опыт показывает, что уже и самые легкие недомогания тотчас изменяют в отрицательную сторону настроение духа ребенка» [1884. — С. 37 — 38]. Вероятно, такой или похожий опыт фиксации отрицательного самоощущения в ранние периоды представляет самочувствие детей с аллергиями разного рода, когда ребенок вынужден постоянно преодолевать неприятные ощущения, идущие от тех или иных участков тела.

В этой же логике можно было бы рассмотреть особенности «телесных» эмоций детей, страдающих хроническими простудными заболеваниями, у которых снижение эмоционального тонуса, слабость, апатия могут быть интерпретированы как сопутствующие болезни.

Двигательная сфера ребенка также является мощным источником его переживаний. Даже состояния, предшествующие активному перемещению младенца (т.е. возможность сидеть, ползти, стоять), в значительной мере предупреждают, а порой и преодолевают возникновение у ребенка отрицательных эмоций.

С развитием движения и двигательной активности тесно связаны особенности жизненного тонуса ребенка, энергетического обеспечения организма и всех его систем, доминирующего настроения как фонового эмоционального состояния. Овладение движениями можно рассматривать как появление у ребенка возможности испытать «мышечную» радость (И. М. Сеченов), возникающую по типу натурального аффекта, связанного также с чувством владения собственным телом. При этом эмоции, возникшие, например, от процесса движения ребенка, могут перекрывать (блокировать, переключать) эмоции, вызванные телесными ощущениями. И наоборот, «телесные» эмоции могут быть столь сильными, что эмоциональные ощущения, вызываемые движением,

не в силах заглушить их. В тех же случаях, когда имеют место существенные ограничения движений и двигательной активности, эти ограничения воспринимаются ребенком как угроза жизни тела в целом и приводят к угнетенному состоянию, часто в форме аффекта страха, а возможно, и страха смерти.

Таким образом, отдельные варианты развития детей демонстрируют яркую выраженность переживаний, запускаемых отдельными состояниями тела (организма). Их активная роль в мироощущении ребенка на более поздних этапах развития может быть подтверждена чрезмерной фиксацией в сознании подростка переживаний, источником которых являются некоторые особенности внешности, фигуры. Особый вклад телесно обусловленных эмоций и аффектов в общее развитие ребенка можно увидеть даже у такого варианта развития, как задержка психического развития. По данным последних исследований, для большинства детей с ЗПР характерно гипофункционирование как доминирующий тип аффективного реагирования. По крайней мере, в качестве одной из причин сниженного уровня аффективных реакций у этих детей может выступать задержка многих функций тела ребенка, в том числе и его двигательных возможностей (В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Т. Н. Павлий).

Выраженность отрицательных эмоций, источником которых являются тело ребенка и его возможности, характерна и для такого варианта развития, как гиперактивное поведение. Отсутствие точных координаций, недоразвитие тонкой моторики, постоянное невписывание в пространство не дают четкой «обратной связи» ребенку в виде положительной эмоции. Движения гиперактивного ребенка оказываются весьма часто поводом для отрицательных оценок даже со стороны близких людей и соответственно для возникновения у него отрицательных эмоций (А. Д. Кошелева, Л. С. Алексеева).

Соматически обусловленные переживания, возникшие в результате «неполадок» или «сбоя» в деятельности различных систем организма ребенка как переживания ощущения дискомфорта, особенно ярко выражены в период новорожденности и младенчества. «Младенческий возраст, — справедливо замечает В. Прейер, — принадлежит к числу наименее приятных в человеческой жизни: до такой степени в нем преобладают тягостные, неприятные ощущения. Можно сказать, что горесть жизни ребенок вкушает раньше, чем молоко своей матери» [цит. по: А. И. Сикорский. — 1884. — С. 15].

Современные исследователи периода младенчества также отмечают большой удельный вес отрицательных эмоций в эмоциональных проявлениях ребенка-младенца, подчеркивая при этом существенные различия в самоощущении младенцев, воспитывающихся в условиях семьи и детского дома (С. Ю. Мещерякова, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова и др.).

Телесно обусловленные эмоциональные впечатления способны оставлять яркие аффективные следы. Вот как писал о своих первых воспоминаниях Л. Н. Толстой: «Вот первые мои воспоминания... Я связан; мне хочется выпростать руки, и я не могу этого сделать, и я кричу, плачу, и мне самому неприятен мой крик; но я не могу остановиться... Я не знаю и никогда не узнаю, что это такое было: пеленали ли меня, когда я был грудной, и я выдираю руку, или это пеленали меня уже когда мне было больше года, чтобы я не расчесывал лишаи; собрал ли я в одно это воспоминание, как то бывает во сне, много впечатлений, но верно то, что это было первое и самое сильное впечатление жизни. И памятно мне не крик мой, не страдание, но сложность, противоречивость впечатления. Мне хочется свободы, она никому не мешает, и я, кому сила нужна, я слаб, а они сильны...

Другое впечатление — радостное. Я сижу в корыте, и меня окружает новый, не неприятный запах какого-то вещества, которым трут мое маленькое тельце. Вероятно, это были отруби и, вероятно, в воде и в корыте, но новизна впечатления отрубей разбудила меня, и я в первый раз заметил и полюбил свое тельце с видимыми мне ребрами на груди и гладкое темное корыто, засученные руки няни, и теплую, парную, страшную воду, и звук ее, и в особенности ощущение гладкости мокрых краев корыта, когда я водил по ним ручонками...» (цит. по кн.: *Бунин И. А. Освобождение Толстого // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1999. — Т. 6. — С. 56—57*).

**Уровень аффилиативного, эмпатийного переживания (присоединения).** При нормальном развитии ребенка уже в младенчестве «телесный» уровень эмоций, оставаясь важным критерием его адаптивного поведения, постепенно как бы отступает на задний план. На переднем же плане отчетливо заявляют о себе другие эмоции (так называемые предметные эмоции и чувства), среди которых особенно выделяются эмоции, вызываемые близким взрослым (прежде всего матерью), а также доступными ребенку видами действий с этим взрослым — действий общения прежде всего. Именно с этого момента вполне возможно говорить уже не о самоощущении, а о мироощущении ребенка.

Источник переживаний, относящихся к этому последнему, локализуется в значительной мере вовне, а не в самом ребенке. В периоды новорожденности и младенчества таким источником становится чаще всего мать (или «фигура матери», М. Эйнсворт). Опираясь в значительной мере на «телесный» слой эмоций, мать задает определенное качество эмоциональности своих собственных отношений с новорожденным как субъектом жизнедеятельности, как живым существом; научается преодолевать состояния дискомфорта как субъективные состояния ребенка, переключает эмоции ребенка на новое содержание, тем самым расширяя зону (лучше — горизонты) его аффективной экспансии.

Тем самым мать задает вектор (направление) становления нового уровня эмоциональной регуляции — уровня сопричастности переживания ребенка специфически человеческому миру. Именно здесь формируется первейшая социальная (духовная, человеческая) потребность — потребность ребенка в другом человеке, которая опредмечивается и развивается в эмоциональных стереотипах повседневного взаимодействия взрослого с младенцем. Взрослый становится главным условием преобразования первоначальных аффективных тенденций в собственно человеческие эмоции разной модальности (радость, восторг, огорчение и т. д.). Уровень сопричастного переживания обеспечивает ребенку защиту и безопасность, совместное переживание удовольствия как базовой эмоции, объединяющей ребенка и взрослого (эмоциональную общность), запускает особый тип взаимодействия ребенка с миром — игровое взаимодействие.

Постепенно эмоциональная подсистема «ребенок — мать» становится все более сложной по структуре и самостоятельной по функционированию в целостной системе эмоциональной регуляции поведения ребенка. Вместе с тем по своей роли в возникновении у ребенка определенного качества эмоционального мироощущения переживания в этой подсистеме выдвигаются на первое место (очень часто заглушая, подчиняя, а то и подавляя отрицательные переживания «телесной» природы).

Однако то, как будет складываться и функционировать эмоциональная подсистема «ребенок — мать», какие переживания ребенка будут поддерживаться и фиксироваться матерью, а какие будут игнорироваться ею, какой модальности, интенсивности и глубины будут первые запечатления эмоционального мироощущения, — в свою очередь, это зависит от многих факторов. Характер эмоциональных подкреплений матерью отдельных действий и переживаний ребенка определяется прежде всего ценностью ребенка в системе ее ценностных ориентаций и реальных ценностей, тем местом, которое занимает ребенок как ценность среди других ее предпочтений и значимых сфер жизни (работа, учеба, семья и т. д.).

Именно проблема ребенка как ценности в целостной системе ценностей матери порождает проблему принятия ребенком взрослым — принятия полного и безусловного или же только частичного и весьма условного, вплоть до непринятия.

Феномен непринятия (или только частичного принятия) ребенка матерью имеет разные причины. Понятнее всего он проявляется там, где мать сама признает у себя отсутствие полноты материнского чувства, пытаясь впоследствии осмыслить причины этого явления.

Примеров такой материнской рефлексии, возникающей в процессе психологической консультации, множество: «Ничего не чув-

ствовала, когда он (малыш) появился...Ухаживала, кормила, но во мне ничего не пробудилось...Поняла это только тогда, когда родила второго...»; «Полгода была какая-то пустота и даже раздражение... Когда она ночью плакала, вскакивала злая, запихивала ей пустышку, даже ротик однажды поранила ей при этом...»; «До пяти лет мне было скучно с ней: она играть хочет, а мне так неинтересно... Вдруг увидела на прогулке ее с красными руками и меня будто резануло: какая же она маленькая!»

Однако чаще проблема непринятия ребенка матерью имеет более завуалированные формы, проявляясь в виде скрытого отвержения, устойчивого подчеркивания матерью отрицательного в поведении ребенка. Не останавливаясь более подробно на этом феномене, отметим только, что принятие ребенка матерью — это всего лишь один (хотя и очень важный!) из моментов, определяющих развитие эмоциональной подсистемы «ребенок — мать», подсистемы весьма сложной и достаточно автономной, в которой складываются свои тенденции и свои закономерности функционирования эмоций. Именно здесь рождаются (возникают и запечатлеваются) многие устойчивые как положительные, так и отрицательные переживания, а также симптомы нарушенного эмоционального поведения у детей.

Становление у ребенка нового — собственно человеческого (сопричастного) — уровня эмоциональной регуляции делает возможными интеграцию и системообразование эмоциональных проявлений разных уровней. Благодаря последнему переживанию ребенка начинают иерархизироваться как «фигура» (переживания, идущие от взрослого или адресованные ему) и «фон» (субъективные состояния). Мать может «заговорить» боль ребенка, переключить его вспышку гнева, направить переживание на иное содержание. В идеале переживания ребенка обобщаются в виде доминирования чувства «свободы, радости, любви и благоговения», которое и должно быть основой всего психического развития в онтогенезе, а также в личностном развитии индивида (А. С. Арсеньев, С. Л. Рубинштейн, К. Роджерс и др.).

Проблема принятия ребенка матерью (полного, частичного, условного и т. д.) по мере осуществления ухода за ним трансформируется в проблему привязанности ребенка к матери, причем привязанности конкретного типа: надежной и безопасной или ненадежной, индифферентной или амбивалентной (Дж. Боулби, М. Эйнсворт, Е. О. Смирнова и др.).

Как пишет сама М. Эйнсворт, ее основной научный вклад в детскую психологию состоит в описании особенностей возникновения привязанности ребенка к матери в период младенчества и выделении типов этой привязанности.

На наш взгляд, перспективно рассмотрение феномена привязанности за пределами младенчества, в том числе на протяжении

всего дошкольного возраста. Нам представляется, что проблема привязанности в контексте службы психологического консультирования заслуживает изучения с точки зрения ее двух основных психологических составляющих, а именно: первое — особенностей эмоционального образа близкого взрослого у ребенка и второе — особенностей эмоциональной близости (дистанции) между ними в процессе психического развития ребенка на разных возрастных этапах.

В рамках фонового эмоционального мироощущения большинства детей младшего дошкольного возраста, впервые поступивших в дошкольное учреждение, остро актуализируется слой переживаний, обусловленных первыми разлуками ребенка с близким взрослым и связанных с особенностями определенного типа первичной (специфической) привязанности к нему.

По данным зарубежных авторов (Дж. Боулби, М. Эйнсворт), а также незначительного числа работ, выполненных в отечественной психологии развития (Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская), тип привязанности ребенка к близкому взрослому — достаточно устойчивый психологический феномен, определяющий многие особенности развития ребенка. С нашей точки зрения, особенности привязанности ребенка к близкому взрослому (в виде типов: надежной, ненадежной аффективной и ненадежной индифферентной привязанности) можно рассматривать как условие, способствующее (или препятствующее) возникновению аффективности в эмоциональном поведении ребенка и даже конкретного варианта аффективного поведения в момент разлуки. По данным нашего исследования, в этих условиях наименьшим искажениям подвергается эмоциональное мироощущение детей с надежной и ненадежной индифферентной привязанностью. Соответственно наибольшие трудности (возрастание напряженности, появление устойчивых негативных состояний, разбалансирование всей системы эмоциональной регуляции) возникают у детей с типом ненадежной аффективной привязанности.

Решающими факторами в преодолении у ребенка выраженной аффективности являются эмоциональный образ взрослого, его внутренняя проработанность и ясность, возможность сближения с эмоциональным образом другого взрослого (например, воспитателя) и на этой основе формирование замещающей привязанности.

С этой точки зрения, чрезвычайно важно понять, что представляет собой процесс взаимодействия матери и ребенка (в рамках конкретного типа принятия и типа привязанности), какими конкретными действиями он обеспечивается, какова динамика этого взаимодействия и отдельных типов действий на последующих (за младенчеством) этапах развития ребенка. Несколько забежав вперед, подчеркнем, что именно здесь, в рамках конкретного

типа привязанности и доминирующего типа действий, окажется возможным объяснение многих важнейших эмоциональных явлений, таких, например, как аффект разлуки, сверхзависимые отношения между взрослым и ребенком и т.д.

Взаимодействие взрослого с ребенком является главным условием психического, в том числе эмоционального, развития ребенка. Представляя собой сложный комплекс действий гетерогенной природы, это взаимодействие существенно изменяется на протяжении раннего и дошкольного возрастов как со стороны иерархии воздействий взрослого (такowymi являются его действия: телесно тактильные, коммуникативные, визуальные и др.), так и со стороны качественных особенностей каждого из компонентов этой иерархии в процессе онтогенеза.

Наиболее общая тенденция в развитии взаимодействия матери и ребенка на протяжении, например, дошкольного возраста состоит в движении от сложного, нерасчлененного, многокомпонентного гетерогенного образования, каким являются действия матери в период беременности и сразу после рождения ребенка, — к выделению в нем все более специализированных отдельных типов действий, каждый из которых решает свои задачи, выполняет свои функции и обретает свою собственную логику развития. Более того, в определенных сочетаниях эти действия и эмоции образуют определенный тип родительского (материнского, отцовского) отношения.

О том, что приобретает любой человек, в том числе ребенок, благодаря своим контактам с другими людьми, писал во многих работах Л. С. Выготский: «Можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции» [1982. — С. 144].

«В свете этого рассуждения Л. С. Выготского, — пишут В. П. Зинченко и С. Д. Смирнов, — вполне реально предположение о том, что социальное действие, то есть действие, направленное на другого человека, является генетически первичным» [1983. — С. 138].

**Уровень инструментальных эмоций.** Действительно, вхождение ребенка в человеческий мир, приобщение его к культуре человеческих отношений происходят прежде всего в процессе совместной деятельности ребенка и близкого взрослого. Говоря об этом, Д. Б. Эльконин подчеркивал, что все виды детской деятельности: общение, предметная деятельность, игра — по крайней мере на ранних этапах развития — представляют собой формы совокупной, совместной деятельности взрослого и ребенка.

Именно благодаря включенности ребенка в эту совместную деятельность у него формируется широкий круг действий, каждое из которых изначально характеризуется двумя взаимно обусловленными свойствами: предметностью и социальностью. Причем,

как отмечают В. П. Зинченко и С. Д. Смирнов, «на более ранних стадиях развития ребенка социальность его действий обнаруживается более отчетливо» [1983. — С. 138].

Давая характеристику действию ребенка, эти исследователи подчеркивают две его важные особенности:

1) действие представляет собой функциональный орган индивида, формирующийся и развивающийся прижизненно;

2) понятие действия характеризуется всегда как предметным, так и социальными чертами. Фактически любое действие ребенка может рассматриваться как имеющее социальную и предметную природу [1983. — С. 141].

Естественно, что, говоря о социальности, авторы имеют в виду здесь прежде всего происхождение любых действий ребенка в целом, подчеркивая тем самым роль взрослого и роль социального опосредствования в развитии действий и деятельности ребенка.

Вместе с тем о социальности или предметности действия можно говорить и в другом значении, которое ярко обнаруживается на более поздних этапах развития ребенка. Социальность (предметность) действия связана с социальным (предметным) содержанием, которое в данный момент наиболее отчетливо открывается ребенку при выполнении действия. Например, если ребенок решает задачу построения контакта со сверстниками, он имеет тогда дело преимущественно с социальным содержанием; если же он овладевает, например, способом построения каких-то орнаментов или конструкций, тогда можно считать содержание его деятельности преимущественно предметным. (Хотя, естественно, это разделение остается в известной мере условным, так как даже самое «чистое» предметное действие маленького ребенка никогда не будет полностью лишены социального опосредствования в той или иной форме.)

Разнообразие предметного содержания, которое вторгается в жизнь маленького ребенка и к которому он активно приобщается, осваивает его, является одной из причин того, что постепенно происходит ослабление социального компонента предметных действий ребенка: многие предметные действия становятся притягательными даже без присутствия или побуждения со стороны взрослого, хотя «подпитка» направленности его активности на предметные или практические действия остается весьма важным условием эффективной предметно-практической деятельности ребенка.

Таким образом, возникающие у младенца первые действия (зрительные, речевые и т. д.) являются действиями социального происхождения и лишь значительно позже они наполняются разнообразным предметным содержанием. Эти две линии овладения содержанием: первая — идущая от взрослого, вторая — идущая от предметного мира — постоянно взаимодействуют в опыте ребенка, вызывая разные по своей природе эмоциональные проявления. Появление у ребенка собственных практических действий



(предметных, игровых, конструктивных, и др.) запускает так называемые инструментальные эмоции (Б. Уайт): «Я сам!», «Я умею!», «Я могу!», начиная таким образом процесс дифференцирования собственно социальных и собственно предметных действий как важнейшего психологического механизма возникновения социальных и предметных эмоций и чувств. Однако это дифференцирование является чрезвычайно сложным для ребенка и длительным процессом, поэтому многочисленные практические и предметные задачи, встающие перед ним, будут для своего успешного решения очень часто требовать «социальной подпитки», т. е. помощи или поддержки со стороны близкого взрослого. Имея в виду чрезвычайную сложность этого процесса, А. Н. Леонтьев писал: «Первоначально отношения к миру вещей и к окружающим людям слиты для ребенка между собой, но дальше происходит их раздвоение, и они образуют разные, хотя и взаимосвязанные, линии развития, переходящие друг в друга» [1975. — С. 207].

Отчасти этот важный пласт эмоционального мироощущения дошкольников приоткрывается при изучении игры, которая в значительной мере отражает уровень предметно ориентированной активности ребенка и «инструментальных» эмоций. Основным смыслом игры для маленького ребенка заключается в многообразных переживаниях, значимых для него (С. Л. Рубинштейн, Й. Хейзинга). Мы рассматриваем игру как форму эмоционально-действенного освоения мира, отражающую наличие (отсутствие) у ребенка интереса к миру и жизни в нем, открывающую рождение и движение у ребенка личностных смыслов, развивающую проявления детской спонтанности и самости (К. Юнг).

Наблюдения за спонтанной игрой детей в различные моменты воспитательно-образовательного процесса, а также организация элементарного игрового взаимодействия взрослого с ребенком показали, что можно выделить, по крайней мере, три типа игрового поведения детей, существенно отличающихся по параметрам настроения, вовлеченности, захваченности игрой.

Первая группа — дети, играющие с упоением и наслаждением (т. е. преимущественно с позитивными эмоциями). Они стеничны, активны, общительны, экспрессивны, неистощаемы. Они предпочитают игру действиям и занятиям неигрового типа, принимая ее с интересом, удовольствием, восторгом. Участие взрослого в игре делает ее особо притягательной для детей. Удовольствие от процесса игры ребенок стремится разделить со взрослым (обращения и просьбы включиться, посмотреть, помочь) или со сверстниками. Предметы (игрушки) и действия с ними для таких детей — живое динамичное поле, где впервые возникают переживания самых разнообразных модальностей и оттенков. Дети неистощимы как в собственных фантазиях, так и в развитии идей, предложенных взрослым. Они открывают смысл игры как свободных

действий, открывающих бесконечные возможности экспериментирования с предметным миром.

Вторая группа — дети, играющие мало и вяло, причем часто только при значительной поддержке взрослого (т. е. более низкий уровень игры в сочетании с иными переживаниями). Эти дети напряжены в игре, скованны, невыразительны. Предложение играть и игрушки встречают с вопросом «А как играть?». Постоянно оглядываются на взрослого и ждут его подсказки (подпитки). С выходом взрослого из игры, как правило, игра прекращается. Предметы (игрушки) используются нередко не для развития игровых (условных) действий, а для однообразных предметных манипуляций. Новые игровые задачи принимаются вяло. Предметное поле не используется в полном объеме. Интерес быстро угасает, и ребенок легко прекращает игру, иногда «вязнет» в отдельных стереотипных действиях. Интересно, что аналогичный тип поведения можно встретить у более старших детей — школьников младших классов, также скованных, невыразительных, не умеющих подхватить игровое действие и творчески развить его. Смысл такой игры для ребенка заключается, скорее, в получении внимания со стороны взрослого, в его поддержке, чем в собственно игровых действиях.

Третья группа — неиграющие дети. Несмотря на предложение поиграть и наличие соответствующей игровой среды, эти дети не приступают к игре. Настойчивое втягивание ребенка в игру вызывает тревогу, желание «уйти» от контакта, явный отказ играть. В лучшем случае можно наблюдать суррогат игры в виде отдельных предметных манипуляций. Игра не привлекает и, возможно, даже пугает ребенка новизной и непривычностью общения взрослого с ребенком, обилием предметного окружения и т. д. Фактически так и не вступив в игру, эти дети порой переключаются на аутостимуляторные действия (раскачивание, сосание пальца), тем самым актуализируя свой безопасный и привычный эмоциональный фон.

**Уровень собственно социальных эмоций.** Итак, на начальном этапе развития ребенка его характерной особенностью является слитность его отношений к миру вещей и к окружающим людям. Наиболее рано обнаруживаемым показателем развития у ребенка линии отношений с людьми является возникновение у него в первые месяцы жизни активной ориентации и направленности поведения на близкого взрослого (мать или «фигуру матери»), возникновение комплекса оживления как первой социальной эмоциональной реакции. И хотя впоследствии ориентация на другого претерпевает качественные изменения, она остается существенным и необходимым условием овладения любой деятельностью, побуждаемой и организуемой поначалу взрослым.

Подчеркивая не только социальное происхождение, но и социальное содержание такого рода эмоций, А. В. Запорожец указывал,

что складывающиеся у малыша отношения с близкими людьми: любовь к матери, доброжелательность к окружающим, способность переживать чужие радости и печали как свои собственные — создают необходимую основу для последующего формирования более сложных социальных эмоций и нравственных мотиваций. Другими словами, в рамках эмоциональной подсистемы «ребенок — мать» зарождаются и развиваются социальные эмоции в широком смысле слова, особенно ярко проявляясь впоследствии в становлении достаточно автономной эмоциональной подсистемы «ребенок — сверстники».

О том, насколько это тонкий и сложный процесс, могут свидетельствовать следующие наблюдения за взаимодействием и взаимоотношениями трехлетних детей в группе детского сада, проводившиеся нами в течение нескольких лет.

Только незначительная часть детей группы умеют самостоятельно налаживать содержательные контакты друг с другом и поддерживать их в течение какого-то отрезка времени. Это достаточно общительные, владеющие игровыми и практическими действиями дети. У них ярко выступают эмоциональная ориентация на сверстников, желание строить общение и взаимодействие с ними.

У другой группы детей обнаруживается поведение, которое можно назвать «феноменом раздвоения взаимодействия» ребенка. Желая, например, завладеть привлекательной игрушкой, находящейся в руках сверстника, малыш ведет себя так: направляя указательный жест на игрушку и на сверстника, он поворачивается лицом и всем телом к взрослому (воспитателю) и требует «Дать Валере игрушку!». Другими словами, в процессе складывающегося взаимодействия ребенка со сверстниками возникают многочисленные затруднения, преодолеть которые он может, лишь опираясь на свой опыт взаимодействия со взрослым.

Наконец, у детей третьей группы в этих условиях доминирует по-прежнему выраженная эмоциональная ориентация на взрослого, на общение и взаимодействие с ним. Об этом свидетельствует активный поиск контактов со взрослым, а не со сверстником. Эти дети стараются находиться около взрослого, вовлечь его в свои действия, иногда просто сесть рядом, прижаться. Многочисленные жалобы детей на сверстников часто свидетельствуют о том же: дети жалуются, желая привлечь к себе внимание взрослого, добиться его участия, отклика, помощи. Они еще не открыли сверстника как интересного партнера и соучастника деятельности.

О многочисленных затруднениях в становлении взаимоотношений между детьми этого возраста свидетельствуют следующие особенности их эмоциональных проявлений:

– выраженность эмоций недовольства, «уходы» и даже явные отказы контактировать со сверстником в ситуациях вынужденного или заданного взаимодействия;