

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0301>
УДК/UDC 159.922.7

■ Вклад А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в решение методологических вопросов детской и общей психологии

Н.Е. Веракса^{1,2} 

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 neveraksa@gmail.com

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Статья посвящена анализу методологических положений, связанных с пониманием структуры психологических средств, высказанных А.В. Запорожцем и Л.А. Венгером. В публикации раскрывается актуальность рассмотрения феномена опосредствования в контексте культурно-исторической теории и теории деятельности.

Цель. Показать диалектичность подходов А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в анализе трех проблем: роли уподобления в восприятии, преобразования непсихического в психическое и соотношения обучения и развития.

Методы. Работа носила теоретический характер. В качестве метода исследования использовался структурно-диалектический анализ, основное внимание уделялось анализу работ Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца и А.Н. Леонтьева.

Результаты. В статье показано, что анализ поставленных проблем проводился А.В. Запорожцем и Л.А. Венгером в контексте двух теорий: культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева. Идея уподобления сохраняет свою актуальность и в настоящее время. Она связана с объяснением механизма восприятия как построения образа восприятия из материала, которым располагает субъект. У А.Н. Леонтьева в качестве такого материала выступила чувственная ткань, которая опосредует чувственный образ и предметную деятельность субъекта. Идею уподобления как механизма построения перцептивного образа разделяли и А.В. Запорожец, и Л.А. Венгер, но материал, из которого строился образ, отличался от того, который рассматривал А.Н. Леонтьев. А.В. Запорожец и Л.А. Венгер изучали процесс трансформации непсихического в психическое как интериоризацию внешних форм деятельности во внутренние. Согласно П.Я. Гальперину, в процессах интериоризации ключевую роль играет речевое высказывание. Л.А. Венгер показал, что в дошкольном возрасте процесс интериоризации может проходить без участия речи. В современном дошкольном образовании, как показано в статье, проблема соотношения обучения и развития сохраняет свою актуальность. Одно из направлений ее решения характеризуется слиянием обучения и развития. Оно выражается в том, что с помощью игровой деятельности делается попытка решать задачи учебной деятельности.

Выводы. А.В. Запорожец и Л.А. Венгер решали не только задачи детской психологии, но и проводили анализ фундаментальных проблем психологии, исходя из того положения, что анализ генезиса детской психики является способом исследования и проблем общей психологии.

Ключевые слова: детская психология, обучение, развитие, восприятие, уподобление, опосредствование

Для цитирования: Веракса, Н.Е. (2025). Вклад А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в решение методологических вопросов детской и общей психологии. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 8–16. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0301>

■ Contribution of A.V. Zaporozhets and L.A. Venger to the Solution of Methodological Issues in Child and General Psychology

Nikolay E. Veraksa^{1,2} 

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 neveraksa@gmail.com

ABSTRACT

Background. The article is the analysis of methodological provisions expressed by A.V. Zaporozhets and L.A. Venger in relation to the understanding of the structure of psychological means. The publication reveals the relevance of considering the phenomenon of mediation in the context of cultural-historical theory and activity theory.

Objective. The goal is to show the dialectical nature of the approaches of A.V. Zaporozhets and L.A. Venger in the analysis of three problems: the role of assimilation in perception, the transformation of the non-mental into the mental, and the relationship between learning and development.

Methods. The work is of a theoretical nature. Structural-dialectical analysis was used as a research method, the main attention was paid to the analysis of the works of L.S. Vygotsky, L.A. Venger, P.Ya. Galperin, A.V. Zaporozhets and A.N. Leontiev.

Results. The article shows that the analysis of the problems posed was carried out by A.V. Zaporozhets and L.A. Venger in the context of two theories: the cultural-historical theory by L.S. Vygotsky and the theory of activity by A.N. Leontiev. The idea of assimilation retains its relevance today. It is associated with an explanation of the mechanism of perception as the construction of an image of perception from the material that the subject has. For A.N. Leontiev, the sensory tissue was such material, which mediates the sensory image and the subject's objective activity. The idea of assimilation as a mechanism for constructing a perceptual image was shared by both A.V. Zaporozhets and L.A. Wenger, but the material from which the image was built differed from that considered by A.N. Leontiev. A.V. Zaporozhets and L.A. Wenger studied the process of transformation of the non-mental into the mental as the interiorization of external forms of activity into the internal ones. According to P.Ya. Galperin, speech utterance plays a key role in the processes of interiorization. L.A. Wenger showed that in preschool age the process of interiorization can take place without the participation of speech. In modern preschool education, as shown in the article, the problem of the relationship between learning and development remains relevant. One of the directions for its solution is characterized by the fusion of learning and development. It is expressed in the fact that with the help of play activities an attempt is made to solve the tasks of educational activity.

Conclusions. A.V. Zaporozhets and L.A. Wenger not only addressed the tasks of child psychology, but also analyzed the fundamental issues of psychology, based on the position that the analysis of the genesis of the child's psyche is a way of studying the problems of general psychology.

Keywords: child psychology, learning, development, perception, assimilation, mediation

For citation: Veraksa, N.E. (2025). Contribution of A.V. Zaporozhets and L.A. Venger to the solution of methodological issues in child and general psychology. *National Psychological Journal*, 20(3), 8–16. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0301>

ВВЕДЕНИЕ: ДВА КОНТЕКСТА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Александр Владимирович Запорожец и Леонид Абрамович Венгер — выдающиеся детские психологи, продолжившие начатую Л.С. Выготским разработку методологических проблем отечественной детской психологии. А.В. Запорожец был учеником Л.С. Выготского, а Л.А. Венгер — учеником А.В. Запорожца. Начиная с 1960 года, они работали в НИИ

дошкольного воспитания АПН СССР: А.В. Запорожец был создателем Института и его директором, а Л.А. Венгер заведовал лабораторией психологии детей дошкольного возраста. Ученые вели большую исследовательскую работу и преподавали в МГУ имени М.В. Ломоносова на факультете психологии.

Прежде чем перейти к содержательному анализу научной деятельности А.В. Запорожца и Л.А. Венгера, сделаем некоторые уточнения. Прежде всего заметим, что А.В. Запорожец, как ученик Л.С. Выготского, широко использовал диалектический метод в анализе различных вопросов психологической науки. Так, в предисловии к книге «Психическое развитие младенца» он отметил, что точка зрения автора книги Т. Бауэра близка позиции психологов, «руководствующихся в своих исследованиях методологией диалектического материализма» (Запорожец, Величковский, 1979, с. 8). В данной публикации мы остановимся преимущественно на тех проблемах, решение которых разрабатывалось в период деятельности А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.

Исследования А.В. Запорожца и Л.А. Венгера проводились в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности, разработку которой вел А.Н. Леонтьев. Следование этим подходам к анализу психики выразилось в изучении процессов опосредствования и анализа роли действий в них. Проблематика психологических средств и действий остается весьма актуальной и сейчас (Лекторский, 2023). Характерно высказывание В.П. Зинченко: «Оставлю пустые споры о том, кто первым провозгласил деятельный подход или психологическую теорию деятельности. Во-первых, подход есть, а теории по сей день нет. Ее нет даже в классической немецкой философии. Разумеется, С.Л. Рубинштейн еще в 1922 г. написал статью о деятельности. В то время А.Н. Леонтьев был еще студентом и ни о какой теории деятельности не помышлял» (Зинченко, 2013, с. 96). О недостаточной разработанности теорий Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева свидетельствует неустойчивость, неоднозначность самих категорий «культурно-историческая психология» и «деятельность». Приведем выдержку из статьи В.В. Рубцова, В.К. Зарецкого и А.Д. Майданского, которые пишут: «Содержание термина “культурно-историческая психология” варьирует в зависимости от того, как понимается взаимоотношение учения Выготского и отпочковавшейся от него “психологической теории деятельности” А.Н. Леонтьева и его соратников. В принимаемом нами широком значении “культурно-историческая психология” включает все модификации и ответвления, опирающиеся на (i) различие низших и высших (культурных) психологических функций, (ii) понимание социальной природы человеческой личности и (iii) открытые Выготским законы развития психики» (Рубцов и др., 2024, с. 7). За проблемой средств и проблемой действий стоит фундаментальное противоречие. Оно заключается в том, что Л.С. Выготский допускал натуральные действия, а А.Н. Леонтьев — нет. Согласно Л.С. Выготскому, ребенок рождается с элементарной, натуральной психикой, а по А.Н. Леонтьеву — ребенок входит в мир с чувственной тканью, которая не обладает ориентирующей функцией. А.Н. Леонтьев пояснял, что в экспериментах с инверсией «в сознании субъекта образ представлен лишь его чувственной тканью. В дальнейшем же перцептивная адаптация совершается как своеобразный процесс восстановления предметного содержания зрительного образа в его инвертированной чувственной ткани» (Леонтьев, 2004, с. 107). А.Н. Леонтьев фактически говорил о том, что материалом, из которого строится образ, как раз и является чувственная ткань (Ждан, Соколова, 2023). В ходе строительства деятельности организует этот материал в соответствии с ее предметностью. В связи с использованием понятия чувственной ткани возникают вопросы о механизме построения образа; возможности превращения непсихического в психическое; возможности управления этим процессом.

ВОСПРИЯТИЕ И УПОДОБЛЕНИЕ

Ответ на первый вопрос, о механизме построения образа, связан с изучением роли уподобления в перцептивных процессах. Отметим, что уже в античности идея уподобления была высказана Эмпедоклом и обсуждалась Аристотелем (Веракса, 2024). В отечественной психологии ее использовал А.Н. Леонтьев для объяснения построения образа (Ждан, Соколова, 2023). Он исходил из того, что процесс восприятия основан на уподоблении динамики изменений, происходящих в воспринимающей системе, свойствам объекта, которые воспроизводятся процессом копирования. Он полагал, что «главным является вопрос о возможности рассматривать уподобление процессов в рецепирующей системе как общий принципиальный механизм непосредственно чувственного отражения природы воздействующих свойств действительности» (Леонтьев, 1972, с. 176).

Л.А. Венгер в книге «Восприятие и обучение», которая вышла в свет в 1969 году, соглашался с тем, что построение образа воспринимаемого объекта невозможно без воссоздания его из материала, которым располагает субъект. Тем не менее, он пришел к выводу, что «перцептивное действие может использовать другой “материал” для построения образов, кроме динамики процессов в рецепирующих системах» (Венгер, 1969, с. 76). Первоначально материалом служит динамика двигательных систем, участвующих в практических действиях с предметами. Затем уподобление достигается не только подстройкой движений к свойствам объектов восприятия, но и в процессе использования адекватных этим свойствам предметных средств: различных орудий и материалов. В дальнейшем процесс уподобления включает образы объектов, а позднее — предэталоны и сенсорные эталоны.

А.В. Запорожец раскрыл чрезвычайную сложность процесса уподобления: «С одной стороны, он заключается в воссоздании субъектом с помощью собственных движений и действий некоторого подобия, образа воспринимаемого объекта. С другой стороны, он предполагает перекодирование, перевод получаемой информации на свой собственный “язык” оперативных единиц восприятия... одновременно с уподоблением субъекта объекту происходит уподобление объекта субъекту» (цит. по Венгер, Зинченко, 1986, с. 11).

Действие уподобления в перцептивных процессах в качестве механизма построения перцептивного образа, согласно А.В. Запорожцу, проявляется в особенностях движения глаз ребенка в процессе, например, восприятия формы объ-

екта. Сначала движения, как это было показано в исследованиях В.П. Зинченко, мало соответствуют форме предмета в процессе его восприятия. Затем движения многократно повторяют контур предмета, то есть его форму. И, наконец, движения глаз практически не соответствуют очертаниям воспринимаемого объекта. Эти особенности движения глаз ребенка отражают изменения процесса уподобления по мере развития детского восприятия: первоначальное отсутствие уподобления проявляется в движении глаз, не связанных с контуром предмета; затем наблюдается формирование процесса уподобления субъекта объекту. Оно выражается в движении глаз по краям объекта. После чего у ребенка развивается уподобление объекта субъекту, когда движения глаз практически не связаны с контуром объекта. Они характеризуют процесс опознания объекта.

Что касается движения руки и глаза, то они подстраиваются к свойствам объектов в зависимости от освоенных приемов практического действия. Другими словами, сначала эти движения могут только частично соответствовать воспринимаемым объектам. Л.А. Венгер провел специальные исследования возможности детей различать разные формы. Ему удалось показать, что уже на втором-третьем месяце жизни дети хорошо различают форму объемных фигур, отличая прямоугольную призму от шара, цилиндра, конуса и т.д. Кроме того, оказалось, что они могут различать одну и ту же фигуру, которая предъясняется в разных положениях. При этом было показано, что даже в более позднем возрасте (четырёх-пяти месяцев) дети не учитывают грубые различия, когда совершают действия хватания.

В конечном итоге Л.А. Венгер пришел к выводу, что такие задачи, как поиск, обнаружение, различение и идентификация объекта, являясь универсальными, могут решаться на допсихическом сигнальном уровне. Но при развитом восприятии эти задачи уже решаются с участием образа. Л.А. Венгер полагал, что задачи на восприятие или, как он говорил, на «отображение», как правило, включены в контекст более широкой деятельности ребенка. В этом случае ставится не перцептивная задача, а задача практическая, комплексная, в решении которой восприятие принимает участие совместно с другими психологическими функциями. Л.А. Венгер отмечал, что сама практическая деятельность, в процессе которой формулируется комплексная задача, определяет требования, предъявляемые к восприятию. Именно эти задачи, возникающие в ходе практической деятельности ребенка, во многом и определяют развитие его восприятия.

Среди задач на восприятие, которые могут быть поставлены перед ребенком, в качестве одной из первых Л.А. Венгер видел задачу выбора по образцу. В эксперименте ребенку в качестве образца предлагалась палочка определенной длины. Кроме нее давались еще две палочки, заметно отличающиеся друг от друга. Причем одна из них была равна образцу. Ребенку предлагалось найти такую же палочку, как образец. Оказалось, что дети могут легко сравнивать палочки между собой, но значительно труднее им определить палочку, равную образцу. Эти результаты показали, что восприятие не сводится к простому различению. Л.А. Венгер подчеркивал, что решение задачи выбора по образцу характеризует другой уровень осуществления перцептивных процессов. Идентичные объекты должны восприниматься ребенком одновременно и как разные объекты, и как объекты, обладающие одинаковыми свойствами (Венгер, 1969, с. 88). Это обстоятельство и дает основание считать задачу выбора по образцу задачей на восприятие.

Представленная здесь линия понимания развития восприятия явно указывает на диалектичность в интерпретации перцептивной задачи, возникающей при выполнении разных видов деятельности — задачи «выделять и фиксировать» свойства предметов, воспроизводящие «их объективную природу» (Венгер, 1969, с. 81). Здесь Л.А. Венгер объясняет, в чем заключается перцептивная задача. Согласно его точке зрения, перцептивная задача состоит в том, чтобы отделить изучаемое свойство объекта от самого объекта и других его свойств и сделать выделенное свойство предметом анализа. Показательно сопоставление этой позиции со следующей выдержкой из «Науки логики» Г.В.Ф. Гегеля. Там он писал: «в предложении: “Роза благоуханна” предикат выражает лишь одно из многих свойств розы; он отъединяет это свойство, которое в субъекте сращено с другими, подобно тому, как при разложении вещи присущие ей многообразные свойства отъединяются, становясь самостоятельными материями» (Гегель, 1972, с. 71). Сравнение показывает сходство логики движения мысли этих авторов. Близкую позицию по отношению к восприятию предмета занимал Т. Бауэр. Он подчеркивал, что «предмет означает для нас нечто большее, чем различимый элемент зрительного поля. Для взрослого человека предмет — это не просто различимая конфигурация, подобная фрагменту изображения на рисунке или фотографии. Предмет — это нечто твердое и осязаемое, его можно схватить, он имеет определенные размеры, может быть твердым или мягким, а при падении издает определенный звук. Ни одно из этих качеств не описывается законами гештальтпсихологии» (Бауэр, 1979, с. 132). Но, как справедливо отметили А.В. Запорожец и Б.М. Величковский, Т. Бауэр не учитывал роль усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями (Запорожец, Величковский, 1979).

ПРЕВРАЩЕНИЕ НЕПСИХИЧЕСКОГО В ПСИХИЧЕСКОЕ

Постановка вопроса, касающегося возможности превращения непсихического в психическое, имеет смысл, если допустить, что у младенца натуральная психика на начальном этапе не выполняет ориентирующую функцию. Л.А. Венгер отмечал, что «возможность такого превращения совершенно определенно предусматривается Л.С. Выготским и становится отправным пунктом исследований П.Я. Гальперина» (Венгер, 1969, с. 64). П.Я. Гальперин так пояснял свою позицию: «Само утверждение Выготского: высшие психические функции сначала образуются как внешние формы деятельности и лишь потом, в результате интериоризации, становятся психическими процессами индивида, — не может не звучать как утверждение, что, по крайней мере в этом случае (высших психических функций), непсихическое превращается в психическое. Принципиальное значение этого очевидно: приоткрывается возможность преодолеть извечную пропасть между ними» (Гальперин, 2023, с. 426–427). Из работ А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и П.Я. Гальперина следует, что эти авторы решали сходные задачи, пытались разобраться, как внешнее материальное действие порождает психическое. Имея сходные установки, обусловленные положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского, они пошли разными путями в поисках модели построения внутреннего плана и управляемого процесса интериоризации.

П.Я. Гальперин противопоставил наглядную картину предметного действия предварительному формированию действия «в громкой речи, без непосредственной опоры на какие-нибудь материальные объекты (кроме звуков самой речи)» (там же, с. 429). Он исходил из того, что «формирование речи, полно и точно воплощающей действие, которое оторвалось от своих материальных объектов и средств, возможно только под контролем других людей. Их требования приучают ребенка говорить не так, как ему самому кажется понятным и правильным, а так, чтобы это было понятно другому человеку и ясно сообщало о предметном содержании действия» (там же).

Весьма интересный момент в позиции П.Я. Гальперина связан с поиском обоснования возможности процесса интериоризации. Он отождествил действие, выполняемое только во внешнем речевом плане (в плане громкой речи) без опоры на другие объекты, с речевым высказыванием, строящимся по законам формальной логики, то есть с актом логического мышления. П.Я. Гальперин в этом случае опирался на совпадение внешней формы такого речевого действия и логического высказывания. Действительно, если сравнить воспроизведение в громкой речи того, что делает человек, с его речевым высказыванием, передающим содержание его мыслительного процесса, то появляются все основания для того, чтобы допустить возможность перехода речевого высказывания во внутренний план. Так, если анализировать движение процесса извне вовнутрь, мы увидим на этом пути «чистое» речевое высказывание того, что делает субъект. Аналогично, если анализировать движение процесса мышления изнутри вовне, то и на этом пути мы столкнемся с тем же самым речевым высказыванием. Дорога извне вовнутрь оказывается проложенной и проходит через речевое высказывание. Поэтому П.Я. Гальперин и предлагал сначала использовать громкую речь, а затем, произнося эту речь про себя, достигать интериоризации, превращая ее, таким образом, из материального, непсихического действия в действие психическое, совершаемое во внутреннем плане.

В.П. Зинченко писал, что «А.В. Запорожец, работавший во время войны над восстановлением движений у раненых бойцов, говорил о внутренней картине движений и действий. Он показал решающую роль изменений во внутренней картине нарушенных движений и действия в их восстановлении» (Зинченко, 2013, с. 98). Здесь можно провести аналогию между ролью речевого высказывания в процессе интериоризации и внутренней картиной движений — она опосредует переход движения извне вовнутрь и обратно.

А.В. Запорожец, исследуя ориентировку ребенка при подражании, показывал, что «наличия одного зрительного образа заданного движения еще недостаточно для его безошибочного выполнения. Хотя возникновение имитационного образа благодаря сложившимся в прежнем опыте зрительно-двигательным связям сразу актуализирует двигательные реакции, более или менее соответствующие образцу, однако во многих случаях это соответствие вначале далеко не полное и имеющаяся у ребенка внутренняя, проприоцептивная картина движения требует дальнейшего уточнения» (Запорожец, 1986b, с. 138). Данный фрагмент из работы А.В. Запорожца позволяет уточнить особенности опосредствования, которое реализуется благодаря построению внутренней картины движения. Это опосредствование характеризует взаимодействие внутренней картины движения с перцептивным образом объекта, которому ребенок подражает, и с разворачивающимся реальным движением, которое совершает ребенок.

А.В. Запорожец и Л.А. Венгер стали рассматривать процесс трансформации непсихического в психическое несколько иначе, чем это было представлено в работах П.Я. Гальперина. В исследовании Т.Г. Максимовой (Максимова, 1985), выполненном под руководством Н.Н. Поддьякова, была создана специальная экспериментальная ситуация: ребенку дошкольного возраста предъявлялась горка, с которой скатывался шарик. Ребенку предлагалось поставить шарик на горку в таком месте, чтобы, скатываясь, шарик остановился внизу напротив игрушечной собачки. Было обнаружено, что ребенок может действовать, применяя две принципиально различные стратегии. Первая стратегия заключалась в том, что ребенок старался сразу решить поставленную задачу, то есть сразу поставить шарик так, чтобы он остановился около собачки. В этом случае ребенок ориентировался на положение собачки. Он бессистемно менял исходное положение шарика, не получая нужного результата. Вторая стратегия была принципиально иной. Ребенок системно менял исходное положение шарика и смотрел, как изменяется место его остановки. При этом ребенок не стремился сразу достичь решения задачи. Только поняв связь исходного положения шарика с местом его остановки, ребенок легко решал задачу. Возникал вопрос, чем отличаются эти две стратегии решения задачи? Отвечая на этот вопрос, А.В. Запорожец и Л.А. Венгер обращались к двум типам действий, которые выполнял ребенок. Один тип действий характеризует ориентировочную деятельность ребенка, а другой тип действий — исполнительную. Таким образом, первая стратегия отличалась слитностью исполнительных и ориентировочных действий, а вторая стратегия, наоборот, строилась на основе их разделения. Нужно отметить, что все действия и ориентировочные, и исполнительные представляли собой в экспериментах Н.Н. Поддьякова и его учеников действия практические. При этом в случае второй стратегии, когда действия ребенка были направлены на то, чтобы выяснить зависимость места остановки шарика от его исходного положения на горке, эти действия дошкольников рассматривались как действия ориентировочные, выполняемые в практическом плане. Именно они и переходили во внутренний план. Л.А. Венгер добавлял, что переход «внешних действий во внутренние перцептивные акты» (Венгер, 1969, с. 65) осуществляется без прямого участия речи.

Таким образом, было показано, что существует две линии, по которым идет процесс интериоризации, характеризующий трансформацию непсихического в психическое. Одна линия основывается на использовании речевого опосредствования, а другая определяется переходом внешней практической деятельности во внутренний психический план. Наличие речевого опосредствования в процессах интериоризации характерно для младших школьников, а интериоризация у детей дошкольного возраста протекает без его участия.

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Одна из проблем, большое внимание которой уделял А.В. Запорожец, касалась соотношения обучения и развития. Проводя ее анализ, он писал: «Для понимания рассматриваемой проблемы важное значение имеет положение, выдвинутое Л.С. Выготским (1982, 1983), а затем подробно развитое А.Н. Леонтьевым (1972), о том, что своеобразие человеческого обучения, в отличие от научения животных, заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в активном овладении индивидом способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение» (Запорожец, 1986а, с. 219). Ключевая роль здесь отводится взрослому, о чем прямо говорил А.Н. Леонтьев: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения предыдущих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире продуктов общественно-исторической практики — в языке, в науке, и нравственных нормах, в творении искусства. Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности» (Леонтьев, 2009, с. 376). Культурные образцы, которые ребенок должен освоить, согласно Л.С. Выготскому, представляют собой идеальные формы, овладение которыми характеризует детское развитие. Это предполагает взаимодействие со взрослым, как носителем идеальных форм. Л.С. Выготский подчеркивал специфику детского развития, которая заключается в том, «что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития, т.е. что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом влияет на самые первые шаги этого развития» (Выготский, 1996, с. 88). И А.Н. Леонтьев, и Л.С. Выготский придавали взаимодействию ребенка со взрослым решающее значение.

А.В. Запорожец отмечал, что познавательное развитие детей дошкольного возраста обусловлено освоением выработанными человечеством способами наглядного моделирования различных процессов. Моделирование включает использование схем, графических изображений, предметных моделей и т.п. Если овладение этими средствами происходит стихийно, то влияние, которое они оказывают на умственную деятельность ребенка, может быть весьма ограниченным. Однако, если освоение различных наглядных форм опосредствования происходит под руководством взрослого, то даже в наглядно-образном плане дошкольникам становится доступно понимание весьма сложных видов отношений, существующих между объектами. Данные обстоятельства позволяют поставить вопрос о возможности более раннего начала школьного обучения.

А.В. Запорожец, имея в виду в первую очередь проблему соотношения развития и обучения, говорил: «Под влиянием успехов, главным образом, в разработке проблемы формирования умственных действий и понятий, мы совершаем эволюцию от положения, которое мы принимали и которое было выдвинуто Львом Семеновичем, положения, что обучение играет ведущую роль в развитии, к другому положению, что развитие есть обучение, что обучение есть форма развития. Хорошо ли это? Я в этом сомневаюсь» (Запорожец, 2004, с. 321). А.В. Запорожец видел в этом подходе опасность отрицания развития как диалектического процесса, характеризуемого внутренними противоречиями, самодвижением, преобразованием противоположных свойств и отношений, к переходу на позицию супербиохевиоризма. Он полагал, что подобная точка зрения категорически не соответствует реальному процессу развития ребенка дошкольного возраста.

А.В. Запорожец подчеркивал: «Дело в том, что сейчас происходит бедствие в связи с реформой в школе, с сокращением сроков начального обучения, перегрузкой программ в начальных классах и т.д. Причем эта мутная волна начинает захлестывать детский сад, потому что школа этого не выдерживает и начинает перепихивать свои задачи на детский сад. Игры, танцы, песни — довольно дурака валять, надо натаскивать детей на грамоту, на счет, и таким образом будет обеспечена подготовка к школе. ... В связи с этим у меня возникает просто жизненная необходимость как-то отбиться от этого давления, как-то оградить этого несчастного ребенка, т.е. защитить развитие от обучения, и всячески подчеркивать специфичность возрастных особенностей» (там же, с. 321–322).

Проблему А.В. Запорожец видел в том, что детские виды деятельности, такие как игра, конструирование, изобразительная деятельность и другие, вытесняются из содержания образования дошкольников и заменяются учебной деятельностью с содержанием учебных предметов, которые ребенок должен осваивать. Современные подходы к обучению и развитию приобретают еще один аспект, связанный не с вытеснением игры, но с ее трансформацией, которая выражается в слиянии игры и обучения. Отчасти это вызвано теми обстоятельствами, о которых говорил А.В. Запорожец, а также поиском эффективных методов, обеспечивающих успешную выработку академических навыков уже в дошкольном детстве. Исследования возможностей сюжетно-ролевой игры в качестве инструмента академической успешности весьма разнообразны. В целом ряде публикаций было показано, что репрезентация детьми игры и обучения отличается от взглядов взрослых (Corsaro, 2011; Sandberg et al., 2017; Theobald et al., 2015). Особо стоит вопрос о роли взрослого в игровой деятельности детей. С одной стороны, есть данные, которые говорят о возможности позитивного влияния взрослого (Бухаленкова, Чичинина, 2023; Gavrilova et al., 2023), управляющего игрой дошкольников, а с другой — о торможении взрослым детской активности (Veraksa et al., 2020). Контроль взрослых может ограничивать получение удовольствия от игры (Nicole et al., 2012; Stephen, Brown, 2004) и уменьшать эффективность использования игры в целях обучения (Breathnach et al., 2017; Howard, McInnes, 2013; Sandberg, 2002; Wing, 1995).

В противопоставление раннему обучению А.В. Запорожец предложил идею амплификации, то есть максимального насыщения дошкольного возраста различными видами детских форм активности, характерных именно для периода

дошкольного детства. Основанием для такого понимания сути дошкольного детства стала позиция Л.С. Выготского, который различал процессы обучения и развития. А.В. Запорожец, видимо, полагал, что, согласно Л.С. Выготскому, отождествление обучения и развития характеризует бихевиористский подход, в котором развитие понималось как чисто количественное увеличение навыков.

Вместе с тем Л.А. Венгер с коллегами разработал программу обучения детей дошкольного возраста, которая получила название «Развитие». Как писали сами авторы программы, в ее основу легли два теоретических положения: «Первое — это теория А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, согласно которой основной путь развития ребенка — это амплификация развития, т.е. его обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольников формами и способами деятельности»¹. Ориентация на положение об амплификации потребовало разработки особых способов организации образовательного процесса. В этом случае взаимодействие педагога и ребенка строилось на основе личностно ориентированной модели воспитания, что включало создание отношений сотрудничества и партнерства. Второе теоретическое положение исходило из концепции познавательных способностей, разработанной Л.А. Венгером. Согласно Л.А. Венгеру, ряд детских видов деятельности (таких, как игра, рисование и др.) носит моделирующий характер. Соответственно, наглядное моделирование рассматривалось как доступная дошкольникам форма активности. Ее наличие позволяло говорить о наглядных моделях, как универсальных средствах, используемых детьми дошкольного возраста. В этом случае акцент делался не на развитие знаний, умений и навыков. Способности стали пониматься как системы ориентировочных действий и образных средств, направленных на решение задач, и характерных не только для дошкольников, но допускавших возможность их использования и в старших возрастах. Способности отличаются от знаний и навыков прежде всего тем, что они позволяют ребенку не только самостоятельно анализировать действительность, но и продуктивно действовать в новых неожиданных ситуациях.

Таким образом, опасения А.В. Запорожца, вызванные тенденцией к продвижению более раннего начала школьного обучения, не означали отказа от обучения дошкольников. Наоборот, обучение допускалось, но только в такой форме, которая строилась на адекватном для дошкольного возраста понимании детского развития. В этом случае развитие ребенка-дошкольника происходило не только в игровой деятельности, но и в процессе обучения. Сам процесс обучения при этом мог не рассматриваться в контексте учебной деятельности. Однако эффективность этого процесса с точки зрения развития обосновывалась как раз освоением доступных ребенку выработанных человечеством средств психической деятельности. Кроме того, учитывались и сами виды деятельности, в которых это освоение происходило.

ВЫВОДЫ

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. А.В. Запорожец очень тонко чувствовал специфику проблем теории деятельности и культурно-исторической психологии, включая вопросы уподобления, чувственной ткани, интериоризации, обучения и развития и других. Безусловно, он исходил из того, что психика ребенка развивается в деятельности, носит опосредствованный характер и обучение должно вести за собой развитие.
2. Вопрос о формах развития представляется весьма непростым. Во всяком случае можно выделить четыре вида деятельности, которые характеризуют этот процесс у детей дошкольного возраста. К таким видам деятельности можно отнести обучение, игру, творчество и общение. Эти виды детской активности были предметом изучения сотрудников НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.
3. В статье были рассмотрены только некоторые аспекты творческой деятельности А.В. Запорожца и Л.А. Венгера. Тем не менее, выполненный анализ показал, что эти выдающиеся авторы не ограничивались изучением дошкольного детства и развития ребенка-дошкольника, но видели в рассмотренных процессах возможности познания фундаментальных механизмов человеческой психики, что делает их работы актуальными и в настоящее время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бауэр, Т. (1979). Психическое развитие младенца. Москва: Изд-во «Прогресс».
- Бухаленкова, Д.А., Чичина, Е.А. (2023). Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(3), 482–500. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>
- Венгер, Л.А. (1969). Восприятие и обучение. Москва: Изд-во «Просвещение».
- Венгер, Л.А., Зинченко, В.П. (1986). О творческом пути А.В. Запорожца. В кн.: *Избранные психологические труды*: в 2 тт. Т. I. Психическое развитие ребенка. Под ред. А.В. Запорожца. (С. 6–23). Москва: Изд-во «Педагогика».
- Веракса, Н.Е. (2024). История психологии: учебное пособие. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений*: в 6 тт. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений*: в 6 тт. Т. 3. Проблемы развития психики. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1996). *Лекции по педологии*. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та.

¹ Программа «Развитие» (основные положения). (1994). Москва: Изд-во «Новая школа».

- Гальперин, П.Я. (2023). Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Гегель, Г.В.Ф. (1972). Наука логики: в 3 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Мысль».
- Ждан, А.Н., Соколова, Е.Е. (2023). Дело, Мысль и Слово Алексея Николаевича Леонтьева. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(2), 23–45. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-14>
- Запорожец, А.В. (1986а). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. I. Психическое развитие ребенка. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Запорожец, А.В. (1986б). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 2. Развитие произвольных движений. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Запорожец, А.В. (2004). Дискуссия о проблемах деятельности. В кн.: Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. (С. 319–323). Москва: Изд-во «Смысл».
- Запорожец, А.В., Величковский, Б.М. (1979). Предисловие. В кн.: Бауэр Т. Психическое развитие младенца. Москва: Изд-во «Прогресс».
- Зинченко, В.П. (2013). Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы. *Культурно-историческая психология*, 9(1), 92–107.
- Лекторский, В.А. (2023). Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(2), 67–83. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-16>
- Леонтьев, А.Н. (1972). Проблемы развития психики. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Леонтьев, А.Н. (2004). Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Изд-во «Смысл»; Издательский центр «Академия».
- Леонтьев, А.Н. (2009). Психологические основы развития ребенка и обучения. Москва: Изд-во «Смысл».
- Максимова, Т.Г. (1985). Развитие коррекции практического действия. В кн.: Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. (С. 84–99). Москва: Изд-во «Педагогика».
- Рубцов, В.В., Зарецкий, В.К., Майданский, А.Д. (2024). Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 5–11. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>
- Breathnach, H., Danby, S., O’Gorman, L. (2017). ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy Preferences among 3-to-4-Year-Old Children: The Impact of Socio-Demographic Factors and Developmental Characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>
- Howard, J., McInnes, K. (2013). The impact of children’s perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: Care, Health & Development*, 39(5), 737–742. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x>
- Nicole, M.G., Camilla, J.K., Nicholas, L.H., John, C.S. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185–199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Sandberg, A. (2002). Children’s concepts of teachers’ ways of relating to play. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(4), 18–23.
- Sandberg, A., Broström, S., Johansson, I., Frøkjær, T., Kieferle, C. et al. (2017). Children’s perspective on learning: An international study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0759-5>
- Stephen, C., Brown, S. (2004). The culture of practice in pre-school provision: Outsider and insider perspectives. *Research Papers in Education*, 19(3), 323–344. <https://doi.org/10.1080/0267152042000247990>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D. et al. (2015). Children’s perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Yakupova, V.A. (2020). The relationship between play repertoire and inhibitory control in preschool children. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 443–450.
- Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: Young children’s perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223–247. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90005-5)

REFERENCES

- Bauer, T. (1979). Mental development of the infant. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Breathnach, H., Danby, S., O’Gorman, L. (2017). ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A. (2023). Features of the development of imagination in preschoolers playing digital games of different types. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 20(3), 482–500. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Gal’perin, P.Ya. (2023). Psychology: Subject and Method. Selected Psychological Works. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy Preferences among 3-to-4-Year-Old Children: The Impact of Socio-Demographic Factors and Developmental Characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>
- Gegel’, G.V.F. (1972). The Science of Logic: in 3 vols. Vol. 3. Moscow: Mysl’ Publ. (In Russ.)
- Howard, J., McInnes, K. (2013). The impact of children’s perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: Care, Health & Development*, 39(5), 737–742. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x>
- Lektorskiĭ, V.A. (2023). Psychological Theory of Activity by A.N. Leontiev and Modern Cognitive Research. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(2), 67–83. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-16>
- Leont’ev, A.N. (1972). Problems of Psyche Development. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Leont’ev, A.N. (2004). Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl Publ.; Academy Publishing Center. (In Russ.)

- Leont'ev, A.N. (2009). *Psychological Foundations of Child Development and Learning*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Maksimova, T.G. (1985). Development of correction of practical action. In: N.N. Poddyakov, A.F. Govorkova, (eds.). *Development of thinking and mental education of preschoolers*. (pp. 84–99). Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Nicole, M.G., Camilla, J.K., Nicholas, L.H., John, C.S. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185–199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Rubtsov, V.V., Zaretskii, V.K., Maidanskii, A.D. (2024). One hundred years of development of cultural-historical psychology: milestones and directions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 5–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>
- Sandberg, A. (2002). Children's concepts of teachers' ways of relating to play. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(4), 18–23.
- Sandberg, A., Broström, S., Johansson, I., Frøkjær, T., Kieferle, C. et al. (2017). Children's perspective on learning: An international study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0759-5>
- Stephen, C., Brown, S. (2004). The culture of practice in pre-school provision: Outsider and insider perspectives. *Research Papers in Education*, 19(3), 323–344. <https://doi.org/10.1080/0267152042000247990>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D. et al. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Venger, L.A. (1969). *Perception and learning*. Moscow: Enlightenment Publ. (In Russ.)
- Venger, L.A., Zinchenko, V.P. (1986). On the creative path of A.V. Zaporozhets. In: V.P. Zaporozhets, (ed.). *Selected psychological works: in 2 vol. Vol. I. Mental development of the child*. (pp. 6–23). Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Veraksa, N.E. (2024). *History of Psychology: a tutorial*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Yakupova, V.A. (2020). The relationship between play repertoire and inhibitory control in preschool children. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 443–450.
- Vygotskii, L.S. (1996). *Lectures on Pedology*. Izhevsk: Udmurt University Publ. (In Russ.)
- Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223–247. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90005-5)
- Zaporozhets, A.V. (1986a). *Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child*. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (1986b). *Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2. Development of voluntary movements*. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (2004). Discussion of the problems of activity. In: A.N. Leontiev. *Activity. Consciousness. Personality*. (pp. 319–323). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V., Velichkovskii, B.M. (1979). Preface. In: T. Bauer. *Mental development of the infant*. (pp. 5–10). Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Zhdan, A.N., Sokolova, E.E. (2023). The Deed, Thought, and Word of Alexei Nikolaevich Leontiev. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(2), 23–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-14>
- Zinchenko, V.P. (2013). Psychology of action. Contribution of the Kharkov psychological school. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 9(1), 92–107. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ ABOUT THE AUTHOR



**Николай Евгеньевич
Веракса**

Nikolay E. Veraksa

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Senior Researcher, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Поступила 12.03.2025. Получена после доработки 01.04.2025. Принята в печать 24.04.2025.

Received 12.03.2025. Revised 01.04.2025. Accepted 24.04.2025.