

Научно-исследовательская статья

УДК 373.24

DOI: 10.25688/2076-9121.2021.58.4.06

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗИ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Николай Евгеньевич Веракса^{1,2}

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

² Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу связи развития диалектического мышления и понимания эмоций в дошкольном возрасте. В статье показано, что изучение опосредствования в работах Л. С. Выготского демонстрирует единство когнитивной и аффективной сферы уже в раннем детстве. Причем особую роль в развитии детского сознания играют знаковые обобщения. Они не только отражают своеобразие образных репрезентаций, связанных со словом, но и позволяют включить в процесс развития понятий детские переживания. Таким образом, появляется принципиальная возможность ставить вопрос о параллельности развития мышления и эмоциональной сферы ребенка. Анализ развития понятий в детском возрасте показывает, что между стадийностью развития понимания эмоций и стадийностью развития мышления имеется определенное соответствие. Действительно, этапы развития понятий, по Л. С. Выготскому, идентичны этапам развития понимания эмоций, представленным в модели Ф. Понса и П. Харриса. Критическое рассмотрение операциональной концепции развития интеллекта Ж. Пиаже, выполненное К. Ригелем, показало, что в формировании систем интеллектуальных операций значимую функцию выполняет диалектическое мышление, что дает дополнительные основания для выдвижения предположения о связи диалектического мышления и понимания эмоций, особенно это касается развития понимания смешанных эмоций. Проведенный анализ позволяет также предположить, что смыслообразующую функцию в развитии понимания эмоций, регулирование эмоциональных состояний и управление мыслительной деятельностью выполняет слово.

Ключевые слова: мышление, диалектическое мышление, эмоции, смешанные эмоции, слово, знак

Благодарности: работа выполнена при поддержке гранта РНФ 19-18-00521

Research article

UDC 373.24

DOI: 10.25688/2076-9121.2021.58.4.06

THEORETICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH IN RELATION OF DIALECTICAL THINKING AND EMOTIONS UNDERSTANDING IN PRESCHOOL CHILDREN

Nikolay Evgenievich Veraksa^{1,2}

¹ Moscow City University, Moscow, Russia, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the relationship between the development of dialectical thinking and the understanding of emotions in preschool age. The article shows that the study of mediation in Vygotsky's works demonstrates the unity of the cognitive and affective spheres already in early childhood. Moreover, symbolic generalizations play a special role in the development of children's consciousness. They reflect not only the originality of the figurative representations associated with the word, but also make it possible to include children's experiences in the process of developing concepts. Thus, there is a fundamental opportunity to raise the question of the parallel development of thinking and the emotional sphere of the child. An analysis of the development of concepts in childhood shows that there is a certain correspondence between the stages in the development of understanding of emotions and the stages in the development of thinking. Indeed, the stages of development of concepts according to L. S. Vygotsky are congruent with the stages of development of understanding of emotions, presented in the model of F. Pons and P. Harris. Critical consideration of the operational concept of the development of intelligence by J. Piaget, carried out by K. Riegel, showed that in the formation of systems of intellectual operations, dialectical thinking performs a significant function, which gives additional grounds for putting forward an assumption about the connection between dialectical thinking and understanding emotions. The performed analysis also suggests that the meaning-forming function in the development of understanding of emotions, regulation of emotional states and control of mental activity is performed by the word.

Keywords: thinking, dialectical thinking, emotions, mixed emotions, word, sign

Acknowledgments: The work was supported by the RSF grant 19-18-00521

Для цитирования: Веракса Н. Е. Теоретические основания исследования связи диалектического мышления и понимания эмоций детьми дошкольного возраста // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2021. – № 4 (58). – С. 105–116. – DOI: <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.06>

For citation: Veraksa, N. E. (2021). Theoretical foundations of research in relation of dialectical thinking and emotions understanding in preschool children. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(58), 105–116. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.06>

Введение

В исследованиях связи диалектического мышления и понимания эмоций детьми дошкольного возраста мы исходим, прежде всего, из работ Л. С. Выготского. Как известно, он специально ставил вопрос о единстве аффекта и интеллекта в детском развитии: «...существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» (Выготский, 1982, с. 22). В этом контексте большой интерес представляет его работа «Мышление и речь» (Выготский, 1982). Л. С. Выготский рассматривал развитие высших психических функций как процесс, характерной чертой которого является знаковое опосредствование. Он подчеркивал, что высшая психическая функция появляется на сцене дважды — сначала в процессе общения взрослого и ребенка, а затем — как функция самого ребенка. В ходе общения взрослый в процесс взаимодействия с ребенком «вдвигает» знак. Тем самым начинает строиться связь между детскими формами образного отражения всей ситуации и знаком, т. е. между когнитивным образом и словом (Выготский, 1982).

Характеризуя поведение ребенка раннего возраста, Л. С. Выготский отмечает: «Значением слова на этой стадии развития является неопределенное до конца, неоформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ» (Выготский, 1982, с. 136). Но мы обращаем внимание на другое обстоятельство, которое не менее важно, но, как правило, не рассматривается в современных публикациях в перспективе проблемы мышления и речи. Оно заключается в том, что наряду с развитием мышления формируется структура детского сознания, объединяющая мыслительный образ, переживание и слово. Тем самым в процессе общения открывается возможность влиять как на когнитивную, так и на аффективную сферу детского сознания. Фактически, можно сказать, что Л. С. Выготский решал не только проблему речи и мышления, но и проблему познавательного и эмоционального развития ребенка в условиях общения со взрослым. Он писал: «С помощью слов, обладающих значением, ребенок устанавливает общение со взрослыми; в этом обилии синкретических связей, этих образуемых с помощью слов неупорядоченных синкретических кучах предметов отражены в значительной степени и объективные связи постольку, поскольку они совпадают со связью впечатлений и восприятий ребенка» (Выготский, 1982, с. 137). На наш взгляд, используемый Л. С. Выготским в цитируемом отрывке термин «впечатление» содержит не только когнитивный, но и аффективный смысл. Подтверждение такой интерпретации мы находим в следующем фрагменте текста Л. С. Выготского: «Если в основе синкретических образов лежат главным образом эмоциональные субъективные связи между впечатлениями, принимаемыми ребенком за связи вещей, если в основе ассоциативного комплекса лежит

возвращающееся и навязчивое сходство признаков отдельных предметов, то в основе коллекции лежат связи и отношения вещей, устанавливаемые в практически действенном и наглядном опыте ребенка» (Выготский, 1982, с. 143–144). Можно предположить, что эмоциональное содержание психики ребенка сопровождает не только первую ступень развития понятия, но и все последующие ступени. В пользу включения эмоциональной сферы в развитие мышления на всех ступенях формирования понятия свидетельствует наличие любимых и нелюбимых занятий у дошкольников и любимых и нелюбимых уроков у школьников (Киреева, 2014; Лаврик, 2014). При этом знак выступает сначала как средство управления поведением ребенка со стороны взрослого, а затем ребенок сам начинает использовать его для организации своей активности. Фактически, Л. С. Выготский наметил перспективу изучения эмоционального развития ребенка в контексте связи аффекта и интеллекта.

Методологические основания

В одной из своих работ Л. С. Выготский говорил, что каждая эмоция стремится найти свое выражение в адекватном образе: «...всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству» (Выготский, 1967, с. 13). Открывается перспектива анализа этого феномена как результата знакового опосредствования познавательного и эмоционального развития ребенка (Выготский, 1960). Действительно, если допустить, что знак включается в детские переживания, тогда нужно признать, что его значение представляет не только когнитивную сторону сознания, слово в этом случае оказывается связанным с переживаниями детей, т. е. с аффективной сферой. С учетом вышесказанного эта идея позволяет по-новому рассмотреть вопрос о развитии понимания эмоций в детском возрасте.

Прежде всего обратимся к анализу развития детских понятий. Выготский замечает, что «в основном путь развития понятий складывается из трех основных ступеней, из которых каждая распадается на несколько отдельных этапов или фаз» (Выготский, 1982, с. 136). Первая ступень образования понятия строится на синкретических формах связи между объектами. «Предметы сближаются и подводятся под общее значение не из-за общих, присущих им и выделенных ребенком признаков, но из-за родства, установленного между ними во впечатлении ребенка» (Выготский, 1982, с. 138). Вторая ступень развития понятий определяется Л. С. Выготским как мышление в комплексах: «Это значит, что обобщения, создаваемые с помощью этого способа мышления, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных предметов, или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, устанавливаемых во впечатлении ребенка, но на основе объективных связей, действительно существующих между этими предметами» (Выготский

1982, с. 139). Л. С. Выготский обращает внимание на то, что ребенок на второй ступени переходит к построению групп объектов на основании объективных связей, существующих между этими объектами. Различие между комплексом и понятием состоит в том, что «в понятии отражается существенная, единообразная связь и отношение предметов, а в комплексе — фактическая, случайная, конкретная» (Выготский 1982, с. 141).

Среди разных видов комплексов Л. С. Выготский особо выделял псевдопонятие. Он писал: «Эта форма отбрасывает от себя свет назад и вперед, так как она, с одной стороны, освещает все уже пройденные ребенком ступени комплексного мышления, а с другой — служит переходным мостом к новой и высшей ступени — к образованию понятий» (Выготский, 1982, с. 147–148). Л. С. Выготский говорит, что псевдопонятие «по внешнему виду, по совокупности внешних особенностей, совершенно совпадает с понятием, но по генетической природе, по условиям возникновения и развития, по каузально-динамическим связям, лежащим в его основе, отнюдь не является понятием. С внешней стороны перед нами понятие, с внутренней стороны — комплекс» (Выготский, 1982, с. 148). Л. С. Выготский показывает, как мышление ребенка в комплексах трансформируется, с неизбежностью приближаясь к мышлению в понятиях: «Речь окружающих с ее устойчивыми, постоянными значениями предопределяет пути, по которым движется развитие обобщений у ребенка. Она связывает собственную активность ребенка, направляя ее по определенному, строго очерченному руслу. Но, идя по этому определенному, предначертанному пути, ребенок мыслит так, как это свойственно на той ступени развития интеллекта, на которой он находится» (Выготский, 1982, с. 149–150).

Развитие понятийного мышления у Л. С. Выготского, на наш взгляд, представлено двумя противоположными направлениями. Одно идет снизу вверх от ребенка, а другое — сверху вниз, и определяется взрослым: «развитие научных понятий идет путем, противоположным тому, каким идет развитие спонтанного понятия ребенка. Эти пути в известном отношении обратны друг другу» (Выготский, 1982, с. 259–260). Далее Л. С. Выготский поясняет: «Мы могли бы для ясности схематически представить путь развития спонтанных и научных понятий ребенка в виде двух линий, имеющих противоположное направление, из которых одна идет сверху вниз, достигая определенного уровня в той точке, к которой другая подходит, направляясь снизу вверх» (Выготский, 1982, с. 261). Мы видим, как индивидуальные формы мышления преобразуются в культурные, как псевдопонятия и спонтанные понятия взаимодействуют с системой научных понятий. Научные понятия представляют собой знаковую сеть, которая обретает конкретность благодаря тем формам обобщения, которые складываются у ребенка, переводя их в статус понятий, придавая им системность и осознанность.

Мы хотим обратить внимание, что в развитии детского мышления, представленном в работе Л. С. Выготского «Мышление и речь», линия развития

понятия, идущая от ребенка в направлении «снизу вверх», на наш взгляд, включает в себя и эмоциональное развитие, и, прежде всего, такую ее составляющую, как понимание собственных эмоций и эмоциональных состояний другого человека, и в этом смысле подчиняется закономерностям развития когнитивной сферы.

Результаты

В связи с этим в качестве результатов предварительного анализа оправданным может оказаться сопоставление развития понятий по Л. С. Выготскому и понимания эмоций детьми. Учитывая периодизацию развития детской психики, которую обосновал Л. С. Выготский (Выготский, 1984, с. 256), можно говорить о следующих возрастных периодах, представляющих интерес в свете поставленной задачи: раннее детство (1–3 года), дошкольный возраст (3–7 лет), школьный возраст (8–12 лет).

Для сопоставления интеллектуального и эмоционального развития мы использовали модель, предложенную Ф. Понсом и П. Харрисом (Pons, & Harris, 2000; Pons, & Harris, 2004). Понимание эмоций детьми, согласно модели, проходит три стадии: в возрасте 3–5 лет, 5–7 лет и 7–9 лет соответственно. На первой стадии дошкольники по внешним признакам начинают различать эмоции других. Для дошкольников на второй стадии становится доступным понимание того, что установки человека и его образы памяти вызывают различные эмоциональные реакции, некоторые из которых люди могут скрывать, не показывая их во внешнем плане. На третьей стадии дети начинают управлять своими эмоциональными состояниями. Им становятся понятны сложные, противоречивые эмоциональные проявления. Если сопоставить линию развития понимания эмоций и понятий, то можно увидеть практически прямое соответствие.

Действительно, в возрасте 3–5 лет формируется комплексное мышление. Оно начинает опираться на объективные связи, в которые вступают объекты. Однако они несистемные. Тем не менее с их помощью можно выполнить классификацию простых эмоций. В следующем возрасте у дошкольников начинают формироваться псевдопонятия. Л. С. Выготский подчеркивал, что различить мышление в понятиях и комплексное мышление, основанное на применении псевдопонятий, чрезвычайно трудно (Выготский, 1982, с. 150). Псевдопонятие является конструкцией более высокого порядка, чем другие формы комплексного мышления. Поэтому логично говорить о связи псевдопонятий и следующей стадии развития понимания эмоций. Третья ступень развития мышления характеризуется формированием понятий, а третья стадия развития понимания эмоций — пониманием смешанных и скрытых эмоций.

Дискуссионные вопросы

Проделанный анализ позволяет поставить вопрос об экспериментальной проверке гипотезы о связи развития понятий и развития понимания эмоций у детей 3–12 лет.

Источником обоснования нашего исследования выступили работы Ж. Пиаже (Piaget, 1962, 1963, 1965, 1967, 1972). Он стал одним из первых авторов, кто начал изучать диалектическое мышление детей. Однако фактически он отождествлял диалектическое мышление и диалектичность процесса развития. Это выражалось в использовании термина «диалектика» в его различных коннотациях. Ж. Пиаже прямо говорил, что диалектика характеризует процессы развития, а интеллект — равновесное состояние мышления субъекта. Он писал: «Диалектика составляет генетический аспект всех процессов развития, в то время как системы равновесия очерчивают направление дискурсивных выводов» (Piaget, 1982, p. 10). Немецкий психолог К. Ригель, работавший в США и занимавшийся изучением диалектического мышления, отмечал, что теория Ж. Пиаже, описывающая развитие логических операций, имеет диалектическую основу (Riegel, 1973, p. 353). Она наиболее ярко проявляется при объяснении процессов развития детского интеллекта в сенсомоторный период, где процессы аккомодации и ассимиляции отчетливо представлены как противоположные друг другу по своей направленности. Однако, когда анализ развития переходит к следующему, дооперациональному периоду, диалектическая схема объяснения развития интеллекта на основе процессов ассимиляции и аккомодации заменяется интерпретацией, построенной на применении традиционной логики. Так, например, феномен с бусинами: когда ребенку взрослый задает вопрос о том, каких бусин больше, коричневых или деревянных, дети в своих ответах утверждают, что коричневых бусин больше. Ж. Пиаже считал эти ответы ошибочными, а развитие мышления он видел в устранении подобных ошибок. В этом случае развитие мышления ребенка представлялось как отчуждение диалектического мышления от процесса интеллектуального развития (Riegel, 1973, p. 355). Становилось не вполне понятно, что происходит с операциями, приобретенными на предыдущих этапах, сохраняются ли они и может ли субъект действовать сразу на нескольких уровнях? К. Ригель сформулировал идею, что диалектическое мышление может развиваться на любой стадии интеллектуального развития и достигать высокого уровня развития.

Мы также считаем, что существует не только формально-логическое мышление, но и мышление диалектическое. В отечественной философии и психологии диалектическое мышление рассматривается в двух перспективах: содержательной (Давыдов, 1972; Ильенков, 1974; Кедров, 1962; Копнин, 1962 и др.) и структурной (Мальцев, 1964; Вауанова, 2013; Веракса и Зададаев, 2012; Шиян, 2005; Шиян, 2008 и др.). Со структурной стороны диалектическое мышление мы рассматриваем как процесс оперирования противоположностями

в ходе решения диалектической задачи (Веракса, 1987). Мы выделяем три главные диалектические задачи, решение которых доступно дошкольникам (Веракса, 2021а). Это следующие задачи: понимание простейших процессов развития; создание нового, творческого продукта; разрешение противоречий (Веракса, 1981). Механизмом диалектического мышления выступают диалектические мыслительные действия: превращения, опосредствования, объединения и т. д. (Веракса, 2006). Диалектические мыслительные действия мы рассматриваем как стратегии оперирования противоположностями. Под противоположностями мы подразумеваем фрагменты какого-либо содержания, вступившие в отношения исключения друг друга.

Таким образом, сопоставляя различные подходы к проблеме познавательного и эмоционального развития в детском возрасте, мы показали возможность постановки вопроса о связи развития этих сфер детского сознания. Следующий шаг в анализе проблемы единства аффекта и интеллекта может быть сформулирован в виде гипотезы о связи диалектического мышления и эмоций. Нами была обнаружена значимая корреляционная связь между решением диалектических задач и пониманием эмоций дошкольниками, включая смешанные и скрытые эмоции (Веракса, 2021б).

Заключение

Объяснение связи эмоционального развития и диалектического мышления обусловлено целым рядом особенностей организации социальной ситуации развития. Заметим, что эмоциональное развитие ребенка оказывается вплетено в когнитивное развитие. Ребенку все время приходится действовать в условиях двойственной перспективы. В игровой деятельности когнитивные процессы практически совпадают с эмоциональными, поскольку они включены в создаваемую в игре мнимую ситуацию, прямо связаны с воображением, которое требует эмоциональной поддержки. Кроме того, в игре необходимо разведение и взаимное перетекание когнитивных и эмоциональных аспектов, касающихся принятия игровых правил и игровой роли. Наличие реального и мнимого пространства также требует соответствия как динамике разворачиваемой игровой деятельности, так и динамике эмоционального и когнитивного процесса, связанного с поиском возможностей продвижения игры.

При этом важную функцию выполняет слово, с помощью которого происходит регулирование эмоционального состояния и управления мышлением. Проведенный анализ показывает, что развитие ребенка есть изначально сложный процесс, характеризующийся центрированностью вокруг знаковых систем, используемых взрослым, достаточно жестко удерживающих линии направлений развития мышления и эмоций, вокруг которых колеблется смысловая система детского сознания (Выготский, 1982; Jones et al., 2011; Lafortune,

& Mongeau, 2002). Диалектическое мышление, как показывает наш анализ, оказывается востребованным еще и потому, что двойственная перспектива эмоционального и когнитивного развития постоянно требует опосредствования взаимодействия двух тенденций: тенденции, идущей снизу, от ребенка, связанной в большей мере с эмоциональной сферой, и тенденции, идущей сверху, в которой выражается когнитивный знаковый аспект.

Список источников

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
2. Киреева З. А. Исследование некоторых особенностей учебной деятельности младших школьников в гимназии и средней школе // Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. № 2. С. 716–721.
3. Лаврик О. В. Мотивация выбора «любимый-нелюбимый учебный предмет» у отличников и слабоуспевающих школьников // Инновации в науке. 2014. № 36. С. 58–63.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967.
5. Выготский Л. С. Поведение животных и человека // Развитие высших психических функций. М.: Академия педагогических наук, 1960.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
7. Pons F., Harris P. L. Test of Emotion Comprehension. Oxford, Oxford University Press, 2000.
8. Pons F., Harris P. L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // European Journal of Developmental Psychology. 2004. Vol. 1 (2). P. 127–152. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
9. Piaget J. Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton, 1962.
10. Piaget J. The origin of intelligence in children. New York: Norton, 1963.
11. Piaget J. The child's conception of number. New York: Norton, 1965.
12. Piaget J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development. 15: 1–12 (1972).
13. Piaget J., Inhelder B. The child's conception of space. New York: Norton, 1967.
14. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona, 1982.
15. Riegel Klaus F. Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development // Human Development. 1973. Vol. 16 (5). P. 346–370.
16. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогика, 1972.
17. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1974.
18. Кедров Б. М. Предмет марксистской диалектической логики и его отличие от предмета формальной логики // Диалектика и логика. Законы мышления. М.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 63–77.
19. Копнин П. В. Диалектическая логика и ее отношение к формальной логике // Диалектика и логика. Законы мышления. М.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 33–62.
20. Мальцев В. И. Очерк по диалектической логике. М.: МГУ, 1964.
21. Bayanova L. F. Vygotsky's Hamlet: the dialectic method and personality psychology // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. Vol. 6. P. 35–42.

22. Веракса Н. Е., Зададаев С. А. Диалектическое мышление и W-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник РГГУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 15. С. 57–86.
23. Диалектическое обучение / сост.: И. Б. Шиян. М.: Эврика, 2005.
24. Шиян О. А. Развивающее образование в вузе: диалектическая структура учебного курса как условие развития студентов // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 9–17.
25. Веракса Н. Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте дошкольниками // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 135–139.
26. Веракса Н. Е. Гетерохронность развития диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста / Н. Е. Веракса, О. В. Алмазова, З. В. Айрапетян и др. // Психологический журнал. 2021а. Т. 42. № 4. С. 59–73.
27. Веракса Н. Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 123–127.
28. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006.
29. Веракса Н. Е. Понимание смешанных эмоций в дошкольном возрасте: роль когнитивного развития ребенка / Н. Е. Веракса, З. В. Айрапетян, Д. А. Бухаленкова и др. // Экспериментальная психология (в печати). 2021б.
30. Jones S. M., Brown J. L., Aber J. L. Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research // Child Development. 2011. Vol. 82. P. 533–554. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560>
31. Lafortune L. P. Mongeau L' affectivité dans l' apprentissage. Sainte-Foy: Presses de l' Université du Québec, 2002.

References

1. Vygotsky, L. S. (1982). Collected works: In 6 volumes. Vol. 2. *Problems of general psychology*. (Davydov, V. V., Ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
2. Kireyeva, Z. A. (2014). The study of particular qualities of learning activity of 8–10 Y.O. children in gymnasium and regular school. *Vestnik Baškirkogo universiteta*, 19(2), 716–721. (In Russ.)
3. Lavrik, O. V. (2014). Motivation for a choice “favourite-least favourite school subject” with excellent pupils and poor pupils. *Innovacii v nauke*, 36, 58–63. (In Russ.)
4. Vygotsky, L. S. (1967). *Childhood imagination and creativity*. Moscow: Prosveshenie. (In Russ.)
5. Vygotsky, L. S. (1960). *Behavior of animals and humans. Development of higher mental functions*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences. (In Russ.)
6. Vygotsky, L. S. (1984). Collected works: In 6 volumes. Vol. 4. *Child psychology*. (Elkonin, D. B., Ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
7. Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *Test of Emotion Comprehension*. Oxford: Oxford University Press.
8. Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
9. Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
10. Piaget, J. (1963). *The origin of intelligence in children*. New York: Norton.
11. Piaget, J. (1965). *The child's conception of number*. New York: Norton.

12. Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Develop*, 15, 1–12.
13. Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. New York: Norton.
14. Piaget, J. (1982). *Las formas elementales de la dialectica*. Barcelona: Gedisa.
15. Riegel, K. F. (1973). Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development. *Human Development*, 16(5), 346-370.
16. Davydov, V. V. (1972). *Types of generalizations in teaching*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
17. Ilyenkov, E. V. (1974). *Dialectical logic*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
18. Kedrov, B. M. (1962). *The subject of Marxist dialectical logic and its difference from the subject of formal logic. Dialectics and logic. The laws of thinking* (pp. 63–77). Moscow: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR. (In Russ.)
19. Kopnin, P. V. (1962). *Dialectical logic and its relation to formal logic. Dialectics and logic. The laws of thinking* (pp. 33–62). Moscow: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR. (In Russ.)
20. Maltsev, V. I. (1964). *Essay on dialectical logic*. Moscow: Moscow State University. (In Russ.)
21. Bayanova, L. F. (2013). Vygotsky's Hamlet: the dialectic method and personality psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 35–42.
22. Veraksa, N. E., & Zadadaev, S. A. (2012). Dialectical thinking and w-measure of developments of two-dimensional dialectical structure. *RSUH/RGGU bulletin. Series Psychology, pedagogics, education*, 15(95), 57–86. (In Russ.)
23. Veraksa, N. E. (2019). Dialectical Thinking: Logics and Psychology. *Cultural-historical psychology*, 15(3), 4–12. (In Russ., abstr. in Engl.). <http://doi.org/10.17759/chp.2019150301>
24. Shijan, I. B. (2005). *Dialectical training*. Moscow: Jevrika. (In Russ.)
25. Shiyano, O. A. (2008). Developmental Education at University: The Dialectical Structure of a Course as a Condition of Student Development. *Psychological Science and Education*, 13(2), 9–17. (In Russ.)
26. Veraksa, N. E. (1987). Development of the premises of dialectical thinking in preschool age by preschoolers. *Questions of psychology*, 4, 135–139. (In Russ.)
27. Veraksa, N. E. (1981). Features of the transformation of contradictory problem situations by preschoolers. *Questions of psychology*, 3, 123–127. (In Russ.)
28. Veraksa, N. E. (2006). *Dialectical thinking*. Ufa: Vagant. (In Russ.)
29. Veraksa, N. E., Airapetyan, Z. V., Bukhalenkova, D. A., Gavrilova, M. G., & Tarasova, K. S. (2021b). *Understanding mixed emotions in preschool age: the role of the child's cognitive development. Experimental psychology* (in press). (In Russ.)
30. Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82, 533–554. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560>
31. Lafortune, L. P. (2002). *Mongeau L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Статья поступила в редакцию: 25.07.2021; The article was submitted: 25.07.2021;
одобрена после рецензирования: 10.08.2021; approved after reviewing: 10.08.2021;
принята к публикации: 10.09.2021 accepted for publication: 10.09.2021

Информация об авторах:

Николай Евгеньевич Веракса — доктор психологических наук, профессор факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; главный научный сотрудник лаборатории развития ребенка, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Information about the authors:

Nikolai Evgenievich Veraksa — Doctor of Psychology, Professor of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Chief Researcher of the Child Development Laboratory, Moscow City University, Moscow, Russia, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>