

**ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ**
*PROBLEMS OF CULTURAL-HISTORICAL
AND ACTIVITY PSYCHOLOGY*

Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Статья посвящена анализу процесса взаимодействия ребенка с культурой. Отечественные психологи, включая Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и др., решающую роль в процессе развития отводили освоению ребенком культуры как источника развития. Один из вопросов, который специально рассматривается в данной работе, связан с анализом ситуаций, позволяющих ребенку осваивать культурные формы. В публикации рассматривается три вида ситуаций, в контексте проживания которых происходит обращение ребенка к культуре. Прежде всего проводится исследование нормативных ситуаций, в структуру которых входят культурные артефакты. Пребывание в такой ситуации требует от ребенка освоения правил взаимодействия с культурным артефактом. Ко второму виду ситуаций, в которых происходит обращение детей к культуре, относятся мнимые или воображаемые ситуации. К третьему виду ситуаций относятся творческие ситуации. Каждая ситуация определяет свой способ обращения дошкольников к культуре и свою форму развития. Выделяются три формы развития: обучение, игра и творчество. Все эти формы развития должны быть представлены в дошкольном детстве, что позволит амплифицировать детское развитие.

Ключевые слова: детство, культура, ситуация, форма развития, игра, обучение, творчество.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ № 23-18-00506.

Для цитаты: Веракса Н.Е. Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200201>

Interaction with Culture in the Preschool Education as a Space for Development

Nikolai E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

The article is devoted to the analysis of the process of interaction of a child with culture. Domestic psychologists, including L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, A.V. Zaporozhets and others, assigned a decisive role in the development process to the development of culture by the child as a source of development. One of the issues that is specifically considered in this paper is related to the analysis of situations that allow a child to master cultural forms. The publication examines three types of situations in the context of which the child's appeal to culture occurs. First of all, the study of normative situations, the structure of

which includes cultural artifacts, is carried out. Being in such a situation requires the child to master the rules of interaction with a cultural artifact. The second type of situations in which children turn to culture are imaginary or imaginary situations. The third type of situations includes creative situations. Each situation determines its own way of addressing preschoolers to culture and its own form of development. There are three forms of development: learning, play and creativity. All these forms of development should be presented in preschool childhood, which will allow to amplify children's development.

Keywords: childhood, culture, situation, form of development, play, learning, creativity.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation grant number 23-18-00506.

For citation: Veraksa N.E. Interaction with Culture in the Preschool Education as a Space for Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200201>

Проблема взаимодействия ребенка с культурой

А.Н. Леонтьев, обсуждая развитие человека, указывал на решающую роль культуры. Он подчеркивал, что достижения человечества сохраняются именно в культуре. Развитие ребенка в детском возрасте в этом случае понимается как процесс, обусловленный освоением культурного наследия [15, с. 425].

Однако для понимания детского развития мы не можем ограничиваться признанием важности культуры. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что культура является источником развития, но только в том случае, если ребенок сам активно взаимодействует с ней [19, с. 15].

Освоение культуры обеспечивает, согласно Л.С. Выготскому, развитие высших психических функций, которые характеризуются опосредованностью, осознанностью, произвольностью и системностью. Другими словами, следует признать, что существует процесс взаимодействия ребенка с культурой.

Целью настоящей статьи является анализ процесса взаимодействия ребенка с культурой в структуре дошкольного детства. В качестве задач анализа мы рассматриваем следующие.

1. Определить структурные единицы пространства, в котором разворачивается процесс взаимодействия с культурой.
2. Выявить механизмы взаимодействия с культурой.
3. Исследовать структуру дошкольного детства.

Мы полагаем, что процесс взаимодействия с культурой реализуется в особом пространстве, в качестве которого выступает социум.

Говоря о социуме, нужно иметь в виду, что понятие «социум», или «общество», находится в процессе становления и подвергается трансформации в ходе разработки трактовок в контексте той или иной теории. Мы используем понятие «социум» в качестве рабочего определения, позволяющего выделить интересующие нас свойства культуры как объекта, с которым взаимодействует ребенок. Когда мы говорим

о социуме, то мы имеем в виду, что, наряду с другими составляющими, в социуме есть система правил (или норм), связанных с объектами человеческой культуры (или артефактами). В этом смысле культурный артефакт — это завершённый (относительно целостный) фрагмент содержания, ставший значимым для членов социума. Согласно А.Н. Леонтьеву артефактами являются открытия, изобретения или произведения искусства. В силу данного обстоятельства и создается нормативная ситуация, включающая артефакт и правила действия, связанные с этим артефактом. В этом отношении нам близка позиция Р. Мертона, который выделял в составе нормативной структуры общества нормы, роли и ценности¹ (с. 258). Как мы уже отмечали ранее, социум включает в свой состав нормативную систему, связанную с артефактами культуры [3]. Имеется в виду, что нормативная система представляет собой объединение нормативных ситуаций, которые являются единицами этой системы, а значит, и единицами социума. Нормативная система характеризует один из базовых слоев социума.

Нормативная ситуация устроена следующим образом. Она представляет собой культурный артефакт, относительно которого заданы правила действия или предписания к определенному поведению. Субъект, который физически приближается к артефакту, попадает в пространство нормативной ситуации и должен действовать в соответствии с ее правилами или нормами. При этом, если человек не выполняет социальные нормы, общество применяет разные формы принуждения: от дружеского совета до прямого насилия.

Нормативная ситуация предполагает наличие двух сторон: видимой и скрытой. Видимая сторона определяется материалом, из которого создан артефакт. Скрытая сторона определяется правилами, предписаниями и т. д., которые и составляют ее идеальную сторону. Согласно А.Ф. Лосеву, любая ситуация включает видимые признаки и скрытые, такие как ожидания, требования, правила [17, с. 805–806].

¹ История теоретической социологии: в 4 т. Т. 3 / Ответ. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+: ОИ «Реабилитация», 2002. 448 с.

Понятно, что освоение нормативной ситуацией вне общения и деятельности со взрослым невозможно поскольку правила взаимодействия с артефактом не выводятся из его внешности, а передаются взрослыми членами социума, о чем писали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и другие авторы.

В таком случае по отношению к нормативной ситуации ребенок является человеком, зависимым от взрослого. Иначе говоря, ребенок является учеником взрослого, а взрослый выступает для него как учитель, т. е. как носитель достижений человечества. Следовательно, нормативная ситуация представляет собой инструмент, ориентированный на освоение достижений человечества. Процесс освоения имеет своей целью формирование поведения, адекватного правилам, выработанным в ходе культурного развития общества для этой ситуации. Другими словами, освоение нормативной ситуации представляет собой процесс обучения. Обучение происходит в зоне ближайшего развития (ЗБР), которая находится на границе нормативной ситуации. Следует иметь в виду, что действия детей в нормативной ситуации могут соответствовать уровню актуального развития, а могут находиться на границе неосвоенной нормативной ситуации, т. е. в зоне ближайшего развития.

Заметим, что, согласно Э.В. Ильенкову, идеальная форма существует только в деятельности [13]. В продуктах же деятельности, таких как, например, различные артефакты человеческой культуры, представлены отчужденные, застывшие формы идеального. Они могут быть оживлены для ребенка только с помощью взрослого, который владеет этими формами. В этом случае становится понятной функция нормативных ситуаций. Оказавшись вместе с ребенком в нормативной ситуации, взрослый как раз и раскрывает идеальную, невидимую сторону артефакта.

Близкую позицию занимал А.Н. Леонтьев. Он исходил из того, что сущность деятельности определяется ее предметностью. Предметность, как свойство деятельности, возникает в результате разрешения противоречия между потребностью человека и свойствами объекта, удовлетворяющего эту потребность. Удовлетворение потребности с помощью какого-либо объекта не происходит естественно, непосредственно. Для того чтобы объект выступил в качестве предмета потребности, он должен быть подвергнут трансформации в результате деятельности субъекта. В ходе такой трансформации объект из натурального превращается в культурный артефакт, в чем и заключается создание предмета потребности как разрешение противоречия между объектом и субъектом. В этом случае трансформированный в процессе деятельности субъекта объект нормируется, ему как культурному артефакту предписывается система активности, которая несет в себе предметную сторону деятельности. Предметная сторона деятельности, как предписанная активность, в нормативной ситуации становится объективной. Таким образом, нормативная ситуация представляет собой инструмент опредмечивания деятельности, ее сворачивания в застывшую объективную форму и последующего

оживления. Именно нормативная ситуация фиксирует объект как предмет потребности. Исходная вещь, обладая натуральными свойствами, приобретает предметные или культурные свойства, т. е. становится артефактом, способным удовлетворять определенные потребности человека.

Таким образом, мы можем сказать, что в культуре объекты, обладающие вещными свойствами, благодаря деятельности, трансформируются в культурные артефакты, обладающие предметными свойствами. Предметные свойства вещей и представляют собой их идеальную сторону. Они не могут быть раскрыты через натуральные действия, поскольку их формирование происходило только в результате культурных или предметных преобразований в ходе предметной деятельности, ориентированной на разрешение противоречия между потребностями субъекта и объектом. Из этого положения следует, что ребенок сам не может выработать в себе человеческую психику именно в силу того, что объекты выступают для него натуральной стороной. Другими словами, ребенок, начиная с раннего детства, осваивает предметные свойства вещей в нормативных ситуациях под руководством взрослых. На наш взгляд, в нормативной ситуации располагается зона ближайшего развития ребенка.

Неслучайно А.В. Запорожец заметил, что анализ детства предполагает более детальное изучение процессов «...обучения и развития, выделение разных видов и форм этих процессов» [11, с. 249].

Заметим, что мы не ограничиваем обучение освоением нормативных ситуаций. Другое дело, что процесс освоения нормативных ситуаций построен в значительной мере на обучении. Приобретение дошкольников к процессам цифровизации, к использованию цифровых гаджетов не всегда происходит под руководством взрослого. Ребенок может действовать в ряде случаев самостоятельно.

Таким образом, резюмируя сказанное, мы можем заключить, что уже в раннем возрасте, для того чтобы осваивать культуру, ребенок должен быть включен в систему повторяющихся нормативных ситуаций, которые позволяют осваивать культурные артефакты в процессе обучения под руководством взрослых. Только в этом случае первичная форма получает возможность развития за счет взаимодействия с высшей формой [7]. Исходя из сказанного, логично, вслед за В.В. Давыдовым, рассматривать обучение как форму культурного развития дошкольника [9], в ходе которого ребенок обращается к культуре с помощью системы нормативных ситуаций.

Нормативная ситуация и возможности взаимодействия с культурой

Перед нами встает задача описать ситуации, возникающие в дошкольном детстве, в которых ребенок осуществляет взаимодействие с культурой. В качестве подобной ситуации мы рассматриваем нормативную ситуацию.

Особенность внешности нормативной ситуации мы видим в том, что она определяется артефактами человеческой культуры. Причем важно подчеркнуть, что артефакт является стандартом культурной внешности — предметом, включенным в повседневное, т. е. повторяющееся функционирование социума. Следует заметить, что сам артефакт при этом остается неизменным. Более того, если он изменяется, то его либо восстанавливают, либо заменяют.

Рассмотрим в качестве примера культурного артефакта чашку. Этот артефакт встроен в повседневное функционирование семьи. Это означает, что чашка не просто является артефактом, а с ней связано определенное предписание, объясняющее, какие формы поведения могут быть осуществлены по отношению к чашке как артефакту культуры. Из чашки кто-то из ее членов пьет чай, воду и другие напитки. При этом сама чашка может одиноко стоять в шкафу без всякого взаимодействия с кем-нибудь из членов семьи, но предписания сохраняются. Если чашка трескается или разбивается, ее заменяют на другую чашку. Все эти особенности соответствующей нормативной ситуации позволяют удерживать ее внешнюю сторону.

В этом случае нормативная ситуация характеризуется следующими параметрами. Внешность нормативной ситуации есть внешность самого артефакта. Ее скрытой стороной являются правила, предъявляемые к субъектам, оказавшимся в нормативной ситуации. В этом случае умение следовать предписаниям и означает овладение культурным артефактом.

Самого же младенца можно назвать максимально социальным существом. Но нам важно подчеркнуть еще один момент, на который обратил внимание Д.Б. Эльконин: все человеческие способности уже содержатся в окружающем ребенка мире артефактов. Следует иметь в виду, что с момента своего рождения ребенок оказывается в различных нормативных ситуациях. Л.С. Выготский отмечал, что, раз все потребности младенца удовлетворяются взрослым, то практически все поведение ребенка носит социальный характер [8, с. 280–281].

В связи с этим обстоятельством можно полагать, что ребенок не только пребывает в нормативных ситуациях, связанных с кормлением, одеванием, мытьем и т.д. Но он еще начинает приобретать опыт действия в таких ситуациях. Поскольку эти ситуации будут повторяться на протяжении длительного периода его жизни. Например, вышеупомянутая нормативная ситуация с чашкой будет продолжаться на протяжении всей жизни человека, начиная с младенческого возраста. Сначала в каждой из них обязательно будет присутствовать взрослый. Подтверждение этому мы находим у Л.С. Выготского [8, с. 281]. Если детально рассмотреть нормативную ситуацию как единицу социума, то можно увидеть еще одну ее особенность. Л.С. Выготский подчеркивал, что ребенок «всё время слышит речь, обращенную к нему, и всё время находится в процессе взаимодействия с идеальной речевой формой» [7, с. 92].

В этом фрагменте обращает на себя внимание то обстоятельство, что взаимодействие с идеальной ре-

чевой формой осуществляется всё время. А что это значит «всё время»? Другими словами, можно сказать, что ребенок взаимодействует с одной и той же идеальной речевой формой в разных нормативных ситуациях.

Уточняя это заключение, мы можем сказать, что существуют процессы, которые пронизывают целый ряд нормативных ситуаций, как в обсуждаемом случае, где общение первичной формы с идеальной может протекать и протекает реально в различных нормативных ситуациях.

Один из фундаментальных вопросов, который требует своего обсуждения, предполагает анализ самих процессов, реализуемых в системе нормативных ситуаций. Согласно Л.С. Выготскому — это процессы развития высших психических функций (ВПФ), предполагающие взаимодействие первичной и высшей (идеальной) формы.

А.Н. Леонтьев в качестве процессов рассматривал различные виды деятельности. Он спрашивал: «Но что такое человеческая жизнь?» [16, с. 81] и отвечал: «Это есть совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей» [16, с. 81].

Логично ожидать, что деятельность также может «пронизывать» нормативные ситуации. А.Н. Леонтьев, насколько нам известно, не использовал термин «нормативная ситуация». Однако косвенные указания на то, что деятельность осуществляется в нормативных ситуациях, в его работах можно найти. Так, А.Н. Леонтьев писал: «В каких бы, однако, условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества. При всём своем своеобразии деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества. Вне этих отношений человеческая деятельности вообще не существует» [16, с. 82–83].

Из цитируемого отрывка следует, что А.Н. Леонтьев различал деятельность человека как одну систему, которая включена в другую систему — в систему «отношений общества». На наш взгляд, если в первом случае он говорил о деятельности отдельного человека, то во втором случае на передний план выступает система нормативных ситуаций, которые задают определенные правила взаимодействия между членами общества.

Рассматривая мотивацию как компонент деятельности, А.Н. Леонтьев отметил, что существуют мотивы двух видов: «смыслообразующие мотивы» и «мотивы — стимулы» [16, с. 202].

Понятно, что смыслообразующие мотивы отражают особенности протекания деятельности как процесса в конкретных обстоятельствах, требующих от субъектов деятельности определенного отношения к данной ситуации. Это означает, что смыслообразующий мотив начинает действовать на протяжении всей деятельности, порождая различные смыслы в конкретных нормативных ситуациях. Мы полагаем, что смысл как раз и рождается в условиях столкновения деятельности и нормативной ситуации, т. е.

когда деятельность пронизывает какую-либо нормативную ситуацию.

Теперь рассмотрим мотивы-стимулы. Появление такого мотива указывает на его внешний характер по отношению к протекающей деятельности. Это значит, что такой мотив возникает в какой-либо конкретной нормативной ситуации, отличной от самой деятельности, так как именно там рождаются определенные требования к поведению субъекта или его активности в этой другой ситуации. В связи со сказанным у нас появляются основания различить нормативную ситуацию и деятельность. Подобное различие представляется важным, поскольку в ходе анализа возникает необходимость отнести проявляемую ребенком активность либо к выполнению предписаний нормативной ситуации, либо к реализации деятельности.

А.Н. Леонтьев различал деятельность индивида и формы и средства материального и духовного общения. Последние, как мы полагаем, представляют собой различные достижения человечества или единицы культуры. Как раз они и задают систему нормативных ситуаций, отличающихся как с видимой стороны, т. е. по внешности артефакта, так и с внутренней, скрытой стороны — по различиям в правилах и предписаниях.

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что в обществе человек сталкивается с такими условиями, которые могут породить смыслы его деятельности [16, с. 82—83]. Безусловно, интерес представляет замечание А.Н. Леонтьева о том, что общественные условия могут породить процессы трансформации и переходы этих условий в деятельность. Один из возможных вариантов подобных переходов может выглядеть следующим образом: представим себе нормативную ситуацию, в которой есть внешность или внешние обстоятельства, относительно которых заданы правила действия или поведения субъекта. Другими словами, определены цели его активности. В этом случае нормативная ситуация выступает фактически как фрагмент деятельности, отчужденный от человека и содержит возможность использования ее в качестве фрагмента деятельности, представляющего действие.

Говоря, что нормативная ситуация задает лишь операциональный состав, мы не утверждаем, что, находясь в нормативной ситуации, человек не может ставить собственные цели. Например, Р. Мертон приводит в качестве примера выхода за пределы нормативной ситуации употребление профессиональными спортсменами допинга. Мы говорим о том, что в нормативной ситуации есть действия, которые заданы заранее, т. е. до того, как ребенок окажется в подобной ситуации. А это означает, что не только действия, но и цели этих действий также определены заранее. Таким образом, любой человек, находящийся в нормативной ситуации должен выполнять связанные с артефактом предписания к нормативному поведению.

Общественные отношения, как система нормативных ситуаций, являются объективированными формами существования действий. Они могут со-

ставлять набор действий (возможно и средств) той деятельности, которую выполняет субъект.

Подобная интерпретация нормативной ситуации представляет интерес в том смысле, что она не просто репрезентирует собой опредмеченный продукт человеческой деятельности, но и является одновременно фрагментом социальной активности человека. Такая активность обладает двойственностью: она может восприниматься, с одной стороны, именно как один из фрагментов системы социального устройства общества, а с другой — как процесс деятельности индивида, пронизывающий различные нормативные ситуации.

На этом остановимся подробнее. Получается, что культура выступает в двух своих контекстах одновременно: с одной стороны — как основание для построения социальной структуры, состоящей из нормативных ситуаций и в этом смысле достаточно неподвижной; с другой стороны — как основание для построения фрагментов деятельности в виде действий и операций. Нам представляется, что первая сторона культуры в большей степени отражена в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и связана со становлением ВПФ, а вторая представлена в большей степени в теории деятельности А.Н. Леонтьева.

Таким образом, мы сделали предварительный набросок взаимосвязи структурных отношений культуры с нормативной ситуацией и процессами в рамках культурно-исторической теории и теории деятельности. В контексте культурно-исторической перспективы нормативная ситуация может рассматриваться как пространство, в котором могут происходить два процесса: освоение самой нормативной ситуации как единицы пространства социального взаимодействия и как процесс развития ВПФ в контексте зоны ближайшего развития. В рамках теории деятельности сама нормативная ситуация может рассматриваться либо как фрагмент деятельности в виде действия и операции, либо как структурная единица социального пространства культуры.

Игра и культура

Помимо стандартной нормативной ситуации, мы выделяем еще ситуацию игры, в которой дети дошкольного возраста обращаются к культуре. Согласно Л.С. Выготскому, игра характеризуется наличием мнимой ситуации. Внешность мнимой ситуации определяется объектами, которые дети дошкольного возраста используют в игре: это — игрушки. С их помощью ребенка ориентируют на реальные ситуации. Игрушки являются основанием для их моделирования. Игрушки мы также рассматриваем в качестве культурных артефактов в том смысле, что они произведены человеком. Соответственно, взаимодействие с игрушками есть взаимодействие с культурой. Следует заметить, что эта культура адресована детям.

Мнимая ситуация определяется ролью, которую ребенок берет на себя добровольно, и правилами, соответствующими этой роли. Ребенок добровольно

подчиняется взятым на себя правилам, связанным с ролью, что, по Л.С. Выготскому, и определяет зону ближайшего развития игровой деятельности.

Прежде всего заметим, что А.Н. Леонтьев выделял особый тип действий, которые он называл игровыми. Игровые действия возникают у ребенка на основе потребности действовать, как взрослые [15, с. 479].

А.Н. Леонтьев, подчеркивал, что игровые действия имеют особое строение. Другими словами, они отличаются от обычных действий, характерных для нормативной ситуации. На основе анализа простой игры «езда верхом на палочке» он объяснил это различие тем, что само действие соответствует лошади, а операция выполнения действия — палочке. Другими словами, по А.Н. Леонтьеву, игровое действие существенно отличается от реального действия [15, с. 479–480].

Попробуем охарактеризовать игровое действие, а в дальнейшем и всю мнимую ситуацию. Итак, согласно А.Н. Леонтьеву, игровое действие соответствует реальному, т. е. культурному действию взрослого, которому ребенок подражает и которое он сам хочет воспроизвести в игре. Однако операции, с помощью которых выполняется игровое действие, не соответствуют культурному действию. Таким образом, по своим целям игровые действия соответствуют реальным культурным действиям. Отсюда следует, что мнимая ситуация моделирует реальную ситуацию. Но операциональный состав игрового действия другой.

Помимо включения игрушек игровые действия отличает использование предметов-заместителей. Именно возможность не воспроизводить операции или воспроизводить их частично и упрощенно отличает игру от других видов деятельности. Определенный интерес вызывает вытекающее из этого обстоятельства следствие. Получается, что, играя, ребенок действует в зоне ближайшего развития, но не под руководством взрослого, а самостоятельно. Д.Б. Эльконин показал, что ребенок не может непосредственно включиться в производственную деятельность взрослых. В силу данного обстоятельства возникает особый период, когда ребенок предоставлен сам себе. Этот период является детством, особенность которого заключается в возникновении игры. При этом Д.Б. Эльконин заметил: «Чем на более ранней ступени развития стоит общество, тем раньше включаются дети в производительный труд взрослых и становятся самостоятельными производителями» [20, с. 41].

По Д.Б. Эльконину, ребенок играет в силу невозможности включиться в деятельность взрослых из-за ограничений собственной операциональной сферы. В таком случае одной из главных характеристик игровой деятельности становится ее процессуальность, вызванная неразвитостью операциональной сферы дошкольников. Это означает, что в игре ребенок реальные операции замещает условными игровыми действиями с игрушками или предметами заместителями. Несомнительно, что игровое действие выполняется самим ребенком без указаний со стороны взрослых.

В связи со сказанным нужно сделать одно пояснение. Рассматривая генезис игровой деятельности, в нем можно выделить моменты влияния взрослого. Однако в последующем игровая деятельность происходит в значительной степени без влияния взрослого. По крайней мере, у старших дошкольников подобные игры можно наблюдать.

Возникает вопрос: если в игре отсутствуют операции, то в чем заключается предметная сторона игровой деятельности, на что направлена игра и что она раскрывает ребенку? Ответ может быть следующим: в игре есть две стороны — операциональная и мотивационная. Поскольку операциональная сторона в игровой деятельности условна, то игра, видимо, направлена на освоение мотивационно-смысловой стороны моделируемых ситуаций. Таким образом, игра представляет собой другое пространство, отличное от социального пространства культуры, состоящего из нормативных ситуаций как его единиц. Игра в этом случае предстает как пространство смысловое, т. е. пространство субъективное. В нем и реализуются игровые действия, направленные на построение отношений к артефактам культуры.

Анализ игрового действия показывает две его важные особенности. Во-первых, обратим внимание на то, что игровое действие, как об этом пишет А.Н. Леонтьев, направлено на воспроизведение того, что ребенок увидел в окружающей его реальности. Из этого следует, что в игре ребенок обращается к окружающей его взрослой культуре. Другими словами, в игре воспроизводятся (моделируются) те ситуации, которые отражают настоящее. Во-вторых, еще одна особенность характеризуется позицией, которую ребенок занимает в процессе игры. Свообразие позиции состоит в том, что ребенку нет необходимости для выполнения игрового действия обучаться у взрослых. Мы хотим сказать, что ребенок на определенном этапе генезиса игровой деятельности сам определяет содержание игрового действия и, следовательно, является его субъектом. Но поскольку действия носят подражательный характер, мы не можем назвать ребенка в качестве автора этих действий. Таким образом, игровое действие выполняется ребенком самостоятельно, на долю взрослого остается наблюдение за происходящим.

Мнимая ситуация выступает в качестве особой игровой ситуации, а роль, принятая ребенком и соответствующие ей правила, становятся инструментами детского развития в игре. В мнимой ситуации ребенок также обращается к культуре. Но это обращение отличается от взаимодействия с культурой в нормативной ситуации. Здесь характерными становятся игровые действия. Ребенок взаимодействует со специально созданными для детей артефактами — игрушками, которые изначально направлены на освоение смыслов культурных, т. е. нормативных, ситуаций из ближайшего окружения ребенка.

Данные, показывающие позитивное воздействие на развитие регуляторных функций в игре, представлены в работах таких авторов, как [2; 24; 25; 26; 29; 33; 35; 36]. В работах [22; 27; 28; 30; 31; 32] и других

исследователей детства установлено, что сюжетно-ролевая игра способствует развитию креативности и интеллекта детей дошкольного возраста, влияет на формирование теории сознания, символической репрезентации, детского мышления, включая способность аргументировать и т. д.

Л.С. Выготский говорил о том, что игра возникает в условиях противоречия возможности действовать и желания ребенка. Точка зрения Л.С. Выготского в известном смысле воспроизводится А.Н. Леонтьевым. Он также рассматривал возникновение игровой деятельности как разрешение противоречия между потребностью действовать и невозможностью выполнить необходимые операции. Он подчеркивал, что это противоречие может разрешиться только в игровой деятельности, поскольку «...игровое действие свободно с той обязательной стороны его, которая определяется реальными условиями данного действия, т. е. свободно от обязательных способов действия, операций» [15, с. 475].

Л.С. Выготский придавал большое значение игровой деятельности. Благодаря возникновению мнимой ситуации ребенок освобождается от влияния перцептивного поля и начинает действовать в соответствии со смыслами, задаваемыми воображаемой ситуацией. Принятие на себя игровой роли требует от ребенка подчинения задаваемым этой ролью правилам действия, что делает поведение ребенка произвольным.

Понятно, что действовать в соответствии со смыслами невозможно без осознания этих смыслов. Значит, поведение ребенка в мнимой ситуации предполагает не только умение управлять своими действиями, подчинять их правилам, связанным с ролью, но и постоянно осуществлять рефлексию собственной активности. Неслучайно Л.С. Выготский подчеркивал, что игра создает зону ближайшего развития ребенка и что в игре ребенок становится на голову выше, чем в обычных неигровых ситуациях [6]. Учитывая все названные обстоятельства, можно заключить, что сюжетно-ролевая игра дошкольников является еще одной формой развития детей дошкольного возраста.

Остается обсудить еще один вопрос, касающийся связи игры и нормативной ситуации: можем ли мы рассматривать игровую деятельность дошкольника в качестве процесса, который пронизывает различные нормативные ситуации? Здесь дадим положительный ответ. Действительно, если рассматривать игровую деятельность детей с точки зрения пространственной локализации, то можно увидеть, что существуют специальные места, в которых эта деятельность разворачивается. В качестве одного из таких мест выступают так называемые «игровые уголки». Их специфика заключается в том, что они содержат материал для разворачивания игровой деятельности. Это говорит о том, что взрослые стремятся нормировать игровое пространство, т. е. мнимую ситуацию. Эта же тенденция характерна, на наш взгляд, и для «игровых миров» [3].

Таким образом, создаются специальные нормативные ситуации для организации игровой деятель-

ности дошкольников. Здесь мы опять сталкиваемся с двойной направленностью нормативной ситуации: с одной стороны, — как с единицей социального взаимодействия, а с другой, — фрагментом игрового действия, который может быть использован для построения игровой деятельности. Особенности подобных нормативных ситуаций, адресованных детям дошкольного возраста, заключаются в том, что, во-первых, если в культурных нормативных ситуациях правила прописаны до уровня операций, то здесь правила прописаны до уровня действий; и, во-вторых, ситуация не предполагает выхода активности детей за ее пределы.

Творчество и культура

Правомерен вопрос: если ребенку предоставить операциональный репертуар, будет ли он включаться в деятельность, аналогичную деятельности взрослых, связанную с получением социально значимого продукта? Подобная ситуация моделируется в проектной деятельности, которая в последнее время применяется в дошкольном образовании [18; 21; 23]. Под проектной деятельностью понимается такая деятельность, которая связана с решением задачи, сформулированной ребенком. Сама задача содержит вопрос, на который нет прямого ответа. Решение задачи предполагает изучение условий и анализ возможностей, которые могут быть выявлены в контексте предложенных обстоятельств. В связи с этим разворачивается поиск различных вариантов ответа на поставленный вопрос. Каждый вариант анализируется, определяется и обосновывается. Затем выбирается наилучший. На его основе составляется план реализации проектной деятельности, в соответствии с которым создается продукт. Результат проектной деятельности обязательно должен быть социально значимым. Он презентуется в значимой для ребенка социальной среде и оценивается как важный для функционирования социума, складывающегося вокруг ребенка.

Главная задача проектной деятельности — это поддержка познавательной инициативы ребенка и трансформация ее в социально и культурно значимую деятельность, направленную на получение социально одобряемого и используемого продукта.

Таким образом, можно предварительно сделать следующее заключение. Проектная деятельность иницируется ребенком и поддерживается взрослыми (педагогами и родителями). Она содержит вопрос, который поставлен ребенком и на который нет прямого ответа. Проектная деятельность предполагает обращение к культуре для того, чтобы проанализировать различные возможные варианты ответа на поставленный вопрос, включая выбор и обоснование наилучшего решения [4]. На основании выбранного решения строится план достижения социально значимого продукта и осуществляется его реализация и предъявление.

Проектная деятельность кардинально отличается от сюжетно-ролевой игры, поскольку в ней ребенок

выступает как автор позитивной идеи, реализованной в виде социально значимого продукта, что позволяет развивать детскую личность [10; 14]. Таким образом, проектная деятельность становится формой творческой деятельности дошкольников и, вместе с этим, формой развития детской личности [1; 34].

Определенный интерес представляет структура связи нормативных ситуаций и проектной деятельности. По всей видимости, реализация проектной деятельности в творческой ситуации предполагает наличие особой системы, состоящей из ряда нормативных ситуаций, построенных относительно культурных артефактов, вступающих одновременно и фрагментами проектной деятельности, и единицами социального взаимодействия. Мы полагаем, что такая система взаимосвязанных нормативных ситуаций может конституировать особое пространство развития личности ребенка в условиях группы детского сада, которое мы называем пространством детской реализации [5]. Каждая нормативная ситуация предполагает обращение к культуре как системе артефактов, поскольку артефакт входит в состав нормативной ситуации. Мы полагаем, что знакомство с историей вопроса, составление плана проекта, выбор оптимального решения, презентация авторского продукта и т. д. могут быть поняты двояко — и как этапы проектной деятельности, и как нормативные ситуации, в которых определен порядок действий. Например, презентация продукта включает: выступление ведущего → выступление ребенка с презентацией продукта → вопросы к ребенку → свободные выступления с позитивной оценкой продукта и объяснение его уникальности → поздравления. Таким образом, они представляют структуру достаточно высокого уровня сложности, освоение которой детьми предполагает соответствующее развитие когнитивных способностей.

Заключение: детство как пространство развития и форма обращения к культуре

Когда мы говорим о детстве, важно понять его как пространство, в котором происходит развитие ребенка. Единицами этого пространства выступают ситуации, которые задают формы обращения ребенка к культуре и соответствующие им формы развития.

Мы выделяем три вида ситуаций: нормативные, мнимые и творческие. Каждая из этих ситуаций определяет свой вариант обращения ребенка к культуре как системе артефактов. Нормативная ситуация представляет собой ситуацию, возникшую благодаря предписанному артефакту определенным формам активности. Мнимая или воображаемая ситуация возникает в игре и ориентирует ребенка на воспроизведение смыслов, представленных в окружающих ребенка нормативных ситуациях. Творческая ситуация связана с реализацией идеи ребенка и созданием уникального продукта. Она побуждает дошкольника обращаться к культуре с целью анализа того, что уже существует и выявления возможностей создания нового продукта.

Поскольку в детстве происходит развитие, то оно включает в себя формы и инструменты развития. В качестве форм развития мы выделяем три процесса: обучение, игру и творчество. Тем самым подчеркиваем, что полноценный образовательный процесс в дошкольных образовательных учреждениях должен включать все три формы детской активности.

Существенный момент освоения культуры связан с ролью взрослого, который обучает ребенка правильному пониманию содержания культуры. Всякий культурный артефакт характеризуется не только своей внешностью, но и способом его культурного употребления. Способ непосредственно не вычитывается из внешности артефакта. Для того чтобы понять способ, необходим взрослый, который покажет ребенку, как правильно действовать. В этом случае культура осваивается в процессе обучения. Ключевым здесь становится взаимодействие между взрослым и ребенком, как между учителем и учеником в нормативной ситуации. Этот процесс не исключает самостоятельной активности ребенка, направленной на освоение культуры. Мы хотим подчеркнуть, что для освоения культуры ребенком дошкольного возраста ключевым условием является процесс обучения, в котором ведущую роль выполняет взрослый. Взрослый предстает в роли инструктора, раскрывающего ребенку правильные способы употребления артефактов культуры, а ребенок выступает в роли ученика, исполняющего предписание взрослого. В.В. Давыдов подчеркивал, что обучение следует рассматривать как форму развития.

Развитие также происходит в игре и характеризует преобразование натуральных форм активности в культурные. Преобразования в игре ребенок совершает в процессе исполнения принятой на себя роли, подражая действиям взрослых и достигая определенного уровня актуального развития. Не случайно А.В. Запорожец говорил о том, что игра представляет собой форму жизни ребенка [12]; мы бы добавили, что игра есть форма развития дошкольника.

Детское творчество может пониматься двояко: как следование указаниям взрослого, т. е. репродуктивно, и как создание нового продукта, который отсутствует в окружении ребенка. Оказавшись в пространстве детской реализации, разворачивая с помощью взрослых процесс творчества как обращения к культуре возможного, ребенок приобретает опыт создания уникального продукта.

Итак, у нас появляется возможность описать в первом приближении структуру детства. В структуре детства мы выделяем три пространства, в которых реализуется детская активность: нормативное, смысловое и пространство детских замыслов.

Нормативное пространство. Под нормативным пространством понимаются достижения человечества, которые сложились до появления ребенка. Их дети должны освоить. Эти достижения (или культура) представлены в виде артефактов, значение которых раскрывается через нормативные ситуации. Нормативные ситуации выступают единицами нормативного пространства. Они объединяют артефакт

и правила обращения с артефактом. Мы хотим подчеркнуть, что ключевым условием для освоения нормативного пространства (или культуры) ребенком дошкольного возраста является процесс обучения, в котором ведущую роль выполняет взрослый. Обучение входит в структуру детства и представляет собой форму развития. Ребенок является учеником, т. е. следует указаниям взрослого. Этот процесс не исключает самостоятельной активности ребенка, направленной на освоение культуры. Обращение к культуре в контексте прошлого характеризует процесс освоения способа взаимодействия с артефактом в нормативной ситуации.

Смысловое пространство характеризует специфику игрового взаимодействия детей. В игре ребенок воспроизводит ситуации, с которыми он сталкивается в своей повседневной жизни. В качестве единиц смыслового пространства мы рассматриваем мнимые ситуации, включающие ролевые правила и ролевые атрибуты. Игра рассматривается нами как компонент структуры детства, представляющий форму развития ребенка. В игре ребенок является субъектом деятельности. Обращение к культуре в контексте игровой

деятельности мы рассматриваем как процесс освоения смысловой стороны нормативных ситуаций.

Пространство детских замыслов определяется ситуациями творчества, включающими предполагаемый творческий продукт и план его получения. Творческие ситуации, с нашей точки зрения, являются единицами пространства детских замыслов. Творчество мы рассматриваем как форму развития ребенка. В творчестве ребенок занимает позицию автора. Обращение к культуре в творческом процессе можно представить как анализ того, что уже было сделано, и как поиск возможных продуктивных преобразований прошлых достижений.

Еще раз отметим, что для каждого из пространств определяется ключевая позиция ребенка во взаимодействии со взрослым: в нормативном пространстве ребенок преимущественно занимает позицию ученика, т. е. ведомого, а взрослый — учителя или ведущего; в смысловом пространстве ребенок занимает субъектную позицию, взрослый выступает в роли наблюдателя; в пространстве детских замыслов для ребенка характерна позиция автора, а для взрослого — позиция интерпретатора.

Литература

1. Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 51–72. DOI:10.11621/vsp.2022.02.03
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Якупова В.А. Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор // Российский психологический журнал. 2019. Том 4. № 15. С. 97–111. DOI:10.21702/rpj.2018.4.5
3. Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108
4. Веракса Н.Е. и др. Сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность как факторы развития детей дошкольного возраста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Том 20. № 2 (в печати).
5. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
7. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 1996. 296 с.
8. Выготский Л.С. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.,
10. Довольнова И.В. Специфика проявлений инициативности мальчиками и девочками дошкольного и младшего школьного возраста в социокультурной среде // Современное дошкольное образование. 2023. Том 1. № 115. С. 54–64. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-54-64
11. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

References

1. Bayanova L.F., Khamatvaleeva D.G. Obzor zarubezhnykh issledovaniy tvorcheskogo myshleniya v psikhologii razvitiya [Review of foreign studies of creative thinking in developmental psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2022, no. 2, pp. 51–72. DOI:10.11621/vsp.2022.02.03 (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Bukhalenkova D.B., Yakupova V.A. Vozmozhnosti razvitiya regulatorynykh funktsii v igrovoi deyatel'nosti: teoreticheskii obzor [Possibilities for the development of regulatory functions in gaming activities: a theoretical review]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2019. Vol. 15, no. 4. pp. 97–112. DOI:10.21702/rpj.2018.4.5 (In Russ.).
3. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Kul'turnye deistviya v igre detei doshkol'nogo vozrasta. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108
4. Veraksa N.E. et al. Syuzhetno-rol'evaya igra i proektnaya deyatel'nost' kak faktory razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Story-role play and project activity as factors in the development of preschool children]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and pedagogy], 2023. Vol. 20, no. 2. (in print) (In Russ.).
5. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
6. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka [Play and its Role in the Child's Psychological Development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1966, no. 6, pp.62–68. (In Russ.).
7. Vygotsky L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk, 1996. 296 p. (In Russ.).

12. *Запорожец А.В.* Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольников. М.: Просвещение. 1966. С. 5–10.
13. *Ильенков Э.В.* Идеальное // Философской энциклопедии Том 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. С. 219–227.
14. История теоретической социологии: в 4 т. Т. 3 / Ответ. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+; ОИ «Реабилитация», 2002. 448 с.
15. *Карabanova O.A.* Современное детство и дошкольное образование – на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой // Национальный психологический журнал. 2022. Том 3. № 47. С. 60–68. DOI:10.11621/npj.2022.0308
16. *Леонт'ев А. Н.* Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972. 880 с.
17. *Леонт'ев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. *Лосев А.Ф.* Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993. 958 с.
19. *Ушакова О.С.* Становление отечественной системы дошкольного воспитания // Современное дошкольное образование. 2023. Том 1. № 115. С. 26–34. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-26-3
20. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Просвещение, 1960. 384 с.
21. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
22. *Bell S.* Project-based learning for the 21st century: Skills for the future // The Clearing House. 2010. Vol. 83. № 2. P. 39–43.
23. *Chan P.C. et al.* Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder // Hong Kong Journal of Occupational Therapy. 2016. Vol. 28. P. 43–52. DOI:10.1016/j.hkjot.2016.09.002
24. *de Moraes M.C.* Teaching in the light of activity theory applied to preschool: Reflections on Brazilian practice // Psychology in Russia: State of the Art. 2023. Vol. 16. № 3. P. 74–87. DOI:10.11621/pir.2023.0306
25. *Diamond A., Lee K.* Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old // Science. 2011. Vol. 333. № 6045. P. 959–964. DOI:10.1126/science.1204529
26. *Doebel S., Lillard A.S.* How does play foster development? A new executive function perspective // Developmental Review. 2023. Vol. 67. P. 101064.
27. *Fleer M.* How conceptual play worlds create different conditions for children's development across cultural age periods – a programmatic study overview // New Ideas in Child and Educational Psychology. 2022. Vol. 2. № 1–2. P. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201
28. *Goldstein T.R., Lerner M.D.* Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // Developmental Science. 2018. Vol. 21. № 4. DOI:10.1111/desc.12603
29. *Ivrendi A.* Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // European Early Childhood Education Research Journal. 2016. Vol. 24. № 6. P. 895–906. DOI:10.1080/1350293X.2016.1239325
30. *Koepf A. E. et al.* Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play // Trends in Neuroscience and Education. 2022. P. 100182.
31. *Lillard A.S., Taggart J.* Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? // Child Development Perspectives. 2019. Vol. 13. № 2. С. 85–90.
32. *Mottweiler C.M., Taylor M.* Elaborated role play and creativity in preschool age children // Psychology of
8. *Vygotsky L.S.* Detskaya psikhologiya [Child psychology]. In *Elkonin D.B. (ed.), Collected works: In 6 volumes.* Vol. 4. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
9. *Davydov V.V.* Theory of developing learning: a monograph. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
10. *Dovol'nova I.V.* Spetsifika proyavlenii initsiativnosti mal'chikami i devochkami doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta v sotsiokul'turnoi srede. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2023. Vol. 1, no. 115, pp. 54–64. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-54-64 (In Russ.).
11. *Zaporozhets A.V.* Psikhicheskoe razvitie rebenka [Mental development of a child]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
12. *Zaporozhets A.V.* Igra i razvitie rebenka [Play and child development]. *Psikhologiya i pedagogika igry doshkol'nikov [Psychology and pedagogy of preschoolers' play]*. Moscow: Prosveshchenie. 1966, pp. 5–10.
13. *Il'enkov E.V.* Ideal'noe [Ideal]. *Filosofskaya entsiklopediya [Philosophical Encyclopedia]*. Vol. 2. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1962, pp. 219–227. (In Russ.).
14. History of sociology. In 6 t.. T. 3. *Davydov Yu.N. (ed.)*. Moscow: Publ. "Kanon +" OI "Rehabilitation", 2002. 448 p.
15. *Karabanova O.A.* Sovremennoe detstvo i doshkol'noe obrazovanie – na zashchite prav rebenka: k 75-letiyu so dnya rozhdeniya E.O. Smirnovoi [Modern childhood and preschool education – on the protection of children's rights: to the 75th anniversary of the birth of E.O. Smirnova]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022. Vol. 3, no. 47, pp. 60–68. DOI:10.11621/npj.2022.0308 (In Russ.).
16. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of psyche]. Moscow: MGU, 1972. (In Russ.).
17. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
18. *Losev A.F.* Bytie. Imya. Kosmos [Being. Name. Space]. Moscow: Mysl', 1993, pp.805–806. (In Russ.).
19. *Ushakova O.S.* Stanovlenie otechestvennoi sistemy doshkol'nogo vospitaniya. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2023. Vol. 1, no. 115, pp. 26–34. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-26-3 (In Russ.).
20. *El'konin D.B.* Detskaya psikhologiya [Children's psychology]. Moscow: Prosveshchenie, 1960. 328 p.
21. *El'konin D.B.* Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
22. *Bell S.* Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 2010. Vol. 83, no. 2, pp. 39–43.
23. *Chan P.C. et al.* Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 2016. Vol. 28, pp. 43–52. DOI:10.1016/j.hkjot.2016.09.002
24. *de Moraes M.C.* Teaching in the light of activity theory applied to preschool: reflections on brazilian practice. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol.16, no. 3, pp. 74–87. DOI:10.11621/pir.2023.0306
25. *Doebel S., Lillard A.S.* How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review*, 2023. Vol. 67, pp. 101064.
26. *Elias C.L., Berk L.E.* Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 2002. Vol. 2, no. 17, pp. 216–238. DOI:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
27. *Fleer M.* How conceptual play worlds create different conditions for children's development across cultural age

- Aesthetics, Creativity and the Arts. 2014. Vol. 3. № 8. P. 277–286. DOI:10.1037/a0036083
33. Smirnova E.O. et al. Relationship between play activity and cognitive development in preschool children // Cultural-Historical Psychology. 2018. Vol. 1. № 14. P. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
34. Thibodeau R.B. et al. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study // Journal of Experimental Child Psychology. 2016. № 145. P. 120–138. DOI:10.26907/esd.17.4.09
35. Veraksa A., Gavrilova M., Dmitrieva O., Semyonov Y. Measuring motivation in preschool children: validation of the Russian version of the child behaviour motivation scale // Education and Self Development. 2022. Vol. 17. № 4. P. 111–125. DOI:10.26907/esd.17.4.09
36. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to foster children's executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play // International Journal of Early Childhood. 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
37. Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O., Sukhikh V., Colliver Y. The relationship between russian kindergarteners' play and executive functions: Validating the play observed behaviors scale // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.797531
- periods – a programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2022. Vol. 2, no. 1–2, pp. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201
28. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 2018. Vol. 21, no. 4. DOI:10.1111/desc.12603
29. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2016. Vol. 24, no. 6, pp. 895–906. DOI:10.1080/1350293X.2016.1239325
30. Koepp A. E. et al. Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, 2022, pp. 100182.
31. Lillard A.S., Taggart J. Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 2018, no. 0, pp. 1–6.
32. Mottweiler C.M., Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2014. Vol. 3, no. 8, pp. 277–286. DOI:10.1037/a0036083
33. Smirnova E.O. et al. Relationship between play activity and cognitive development in preschool children. *Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 1, no. 14, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
34. Thibodeau R.B. et al. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016, no. 145, pp. 120–138. DOI:10.26907/esd.17.4.09
35. Veraksa A., Gavrilova M., Dmitrieva O., Semyonov Y. Measuring motivation in preschool children: Validation of the Russian version of the child behaviour motivation scale. *Education and Self Development*, 2022. Vol. 17, no. 4, pp. 111–125. DOI:10.26907/esd.17.4.09
36. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to foster children's executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play. *International Journal of Early Childhood*, 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
37. Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O., Sukhikh V., Colliver Y. The relationship between Russian kindergarteners' play and executive functions: Validating the play observed behaviors scale. *Frontiers in psychology*, 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.797531

Информация об авторах

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Information about the author

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Dr., Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Получена 21.11.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 21.11.2024

Accepted 19.06.2024