

Научная статья | Original paper

Безопасность детства как фундаментальная проблема развивающего дошкольного образования

Ю.И. Родин^{1, 2} ✉ О.Г. Чугайнова^{1, 2}

¹ Институт развития, здоровья и адаптации ребенка, Москва, Российская Федерация

² Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

✉ rodin_yurii@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В начале XXI века дошкольное детство все больше подвергается глобальным цивилизационным воздействиям, угрожающим ее трансформации до начальной ступени организованного обучения и воспитания ребенка с заранее заданным набором компетенций, позволяющих занять достойное место в технологической цепочке создания человекомашины, целиком погруженной в свои функции (образовательные, производственные, семейные и т. п.). Представленные положения актуализируют проблему безопасности детства, обладающую растущей теоретической и практической значимостью. **Цель статьи.** Актуализация проблемы безопасности и ценности дошкольного детства как феномена культуры и фундаментальной проблемы развивающего дошкольного образования в период обострения глобальных проблем человечества в начале третьего тысячелетия. **Гипотеза.** Рефлексия генезиса научных знаний об амплификации развития ребенка, введенного в обиход в теории деятельности А.В. Запорожцем, и положения Л.С. Выготского о зонах развития ребенка, позволит выработать теоретические основания разработки представлений о современном дошкольном детстве как феномене культуры и его безопасности. **Методы и материалы.** Достижение цели и проверка реалистичности гипотезы достигались совокупностью теоретических методов исследования: анализа, синтеза, индукции, дедукции. **Результаты.** Проведенное исследование позволяет констатировать что лавинообразное нарастание достижений научно-технического прогресса, приводящее к увеличению плотности событийности дошкольного детства, актуализирует проблему безопасности физического и психического развития ребенка. **Выводы.** Научная рефлексия проблемы исследования актуализировала ряд теоретических положений, позволяющих противостоять превращению дошкольного образования в сферу удовлетворения запросов коллективного взрослого на интенсификацию развития ребенка посредством конверсии средств и методов школьного обучения и воспитания за счет создания безопасной для физического и психического развития образовательной среды в дошкольных образовательных организациях и семье. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения материалов статьи при разработке концептуальных положений дошкольного образования.

Ключевые слова: детство как феномен культуры, амплификация развития, зоны развития ребенка, безопасность дошкольного детства

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания №073-00070-25-03 на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов.

Для цитирования: Родин Ю.И., Чугайнова О.Г. (2025). Безопасность детства как фундаментальная проблема развивающего дошкольного образования. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 81–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210408>

The safety of childhood as a fundamental issue of developing preschool education

Yu.I. Rodin^{1,2} ✉, O.G. Chugainova^{1,2}

¹ The Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of child development, health and adaptation», Moscow, Russian Federation

² Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

✉ rodin_yurii@mail.ru

Abstract

Context and relevance. At the beginning of the 21st century, preschool childhood is increasingly exposed to global civilizational influences, threatening its transformation into the initial stage of organized education and upbringing of a child with a predetermined set of competencies that allow them to take a worthy place in the technological chain of training a human machine completely immersed in its functions (educational, industrial, family, etc.). The presented provisions actualize the problem of childhood safety, which has growing theoretical and practical significance. **Objective.** To update the understanding of safety and the value of preschool childhood as a cultural phenomenon and a fundamental issue in developing preschool education, especially in light of the exacerbation of global problems faced by humanity at the beginning of the third millennium. **Hypothesis.** Reflection on the genesis of scientific knowledge about the amplification of child development, introduced into circulation by the theory of activity of A.V. Zaporozhets and the position of L.S. Vygotsky on the zones of child development, will allow us to develop theoretical foundations for the development of ideas about modern preschool childhood as a cultural phenomenon and its safety. **Methods and materials.** Achievement of the goal and verification of the realism of the working hypothesis were accomplished through a combination of theoretical research methods: analysis, synthesis, induction, and deduction. **Results.** The conducted research allows us to state that the avalanche-like growth of scientific and technological achievements, leading to an increase in the density of events in preschool childhood, actualizes the problem of safety of the child's physical and mental development. **Conclusions.** Scientific reflection on the research problem allowed us to formulate a number of theoretical provisions that make it possible to resist the transformation of preschool education into a sphere of satisfying the requests of collective adults for the intensification of a child's development (often achieved through the conversion of means and methods of school education and upbringing), by creating an educational environment in preschool educational organizations and in the family that is safe for the child's physical and mental development. The practical significance of the study lies in the possibility of using the materials of the article in the development of conceptual provisions of preschool education.

Keywords: childhood as a phenomenon of culture, amplification of development, zones of child's development, safety of preschool childhood

Funding. The study was carried out within the framework of state assignment No. 073-00070-25-03 for 2025 and for the planning period of 2026 and 2027.

For citation: Rodin, Yu.I, Chugainova, O.G. (2025). The safety of childhood as a fundamental issue of developing preschool education. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 81–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210408>

Введение

Сегодня не найдется ни одной авторитетной психологической и педагогической научной школы, которая бы не отмечала уникальность и самоценность дошкольного детства как автономного этапа развития человека, связанного с формированием сознания ребенка в виде первых робких попыток установления причинно-следственных связей в предметном познании окружающей действительности, осмысления своих действий, эмоций и мыслей, первых обобщений о себе и окружающем мире, игрового моделирования действительности. При этом подчеркивается высокая степень событийности детства, которую связывают с

творческим воспроизводством филогенеза в первые семь лет жизни ребенка (Зинченко, 2018, с. 20).

На этом фоне педагоги и родители, увлеченные модными социальными трендами об уникальных возможностях детей и заботой об их будущем, эксплицитно превращают их жизнь в бесконечную погоню за стремительно уходящим временем в виде интенсификации детского развития в различных видах имитации исторически сложившихся деятельностей человека, в которых живое движение, живое чувство, живое слово, живая мысль ребенка не рождаются, а в спешке механически усваиваются. Желая блага своим детям, взрослые подменяют процесс деятельностного присвоения объективных форм (обра-

зов) культуры механическим (стимул-реактивным) переносом ее ценностей из одной головы в другую (там же, с. 22). Максимально к чему способен прийти ребенок при такой заботе взрослого — это «...к искусственному или, что тоже самое, к “инвалидному” интеллекту» (там же, с. 159), расчленяющему, дробящему в его сознании мир на мелкие осколки, в которых он заучивает технику движения, а не строит живое движение в условиях соотнесения своей телесности с заданным культурным образцом, заучивает социально одобряемый способ выражения чувства, а не переживает его в различных ситуациях общения с другим человеком, пополняет память новыми словами без постижения их смысла.

Результаты научной рефлексии. В своих крайних проявлениях дошкольные образовательные организации порой напоминают фабрики по педагогическому проектированию будущих первоклассников с набором требуемых качеств и свойств личности, определяющих готовность к обучению в школе. При этом не учитывается, что плотность событийности дошкольного детства значительно превышает событийность культурно-исторического развития человечества за счет способности ребенка удивляться, останавливая ход времени, жить одновременно в прошлом, настоящем и будущем, реальной и воображаемой действительности, в которых привычный, ретроспективный способ воспоминаний сочетается с проспективным моделированием, обращенным в будущее, позволяющим детям проживать за относительно небольшой период дошкольного детства многовековой путь становления человека разумного.

В этом ренессансе культуры проявляется детская гениальность, позволяющая преобразовать вымысел в реальность, а реальность в вымысел, прошлое в будущее, а будущее в прошлое, принимать полицентрическую позицию в игровой деятельности. Избыточная и назойливая забота взрослого о будущем ребенка коверкает его настоящее интенсификацией развития и, как следствие, стирает грань между стимул-реактивным обучением и его развитием, сводит уникальность дошкольного детства до беглого усвоения продуктов культуры, делает детей беззащитными к вызовам стремительно ускользающего двадцать первого века, в котором взаимодействие и общение, как соучастие, сопереживание, взаимопроникновение миров, приобщение к ценностям культуры, становится непозволительной роскошью. В результате процесс содействия в формировании органичного единства прошлого, настоящего и будущего, реального и воображаемого в сознании ребенка подменяется проживанием в спешке стремительно ускользающего настоящего. Процесс деятельностного постижения воспитанником ценностей культуры замещается тренажем социально одобряемых форм поведения и деятельности. Педагогика со-деятельности, сотрудничества взрослого и ребенка деградирует до применения неадекватных его возрастным возможностям педагогических средств, форм и методов обучения и воспитания (Родин и др., 2022, с. 29), чем наносится ребенку непоправимый вред.

На этом фоне актуализируется созданный А.В. Запорожцем и его учениками обобщенный образ ребенка дошкольного возраста как микрокосмоса, в котором в зачаточном состоянии вмещается весь реальный мир, все великие культурно-исторические эпохи, которые по мере расширения сознания детей раскрываются, а само сознание становится универсальной формой психического отражения прошлого, настоящего и вероятностного будущего. Развивая представления о личности как высшей формы социальности и драмы человека возможного, А. В. Запорожец предложил создание условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей детей к самопорождению знаний о себе, об окружающем мире путем деятельностного постижения ценностей культуры на каждом этапе дошкольного детства, имплицитно связав их с представлениями Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка. Эта теоретическая конструкция получила название амплификации развития.

Необходимость ее введения в лексикон детской психологии и дошкольной педагогики была связана с развитием возрастного аспекта деятельностной парадигмы А.Н. Леонтьева, в частности, с наиболее полной реализацией потенциала всего ансамбля детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте.

В развитии представлений А.В. Запорожца об амплификации развития в начале двадцать первого века можно выделить ряд важных положений.

Первое положение заключается в востребованности современных реалий, связанных с появлением новых форм деятельности (цифровые технологии, виртуальные коммуникации, гибридные образовательные среды), что обуславливает необходимость принять за аксиому:

1) расширение онтогенетических границ понятия амплификации развития на все периоды жизни человека;

2) многосмысловой характер амплификации развития педагогическими средствами, методами, формами обучения и воспитания и педагогически оформленными моделями исторически сложившихся и складывающихся видов человеческого образа жизни разных эпох и культур (Кудрявцев, 2022.).

Второе положение обусловлено вызовами неопределенности, сложности и разнообразия современного мира, которые требуют рассмотрения амплификации развития в эволюционной логике простраивания также и иных, несбыточных пространств развития человека в ситуации неопределенности изменяющегося мира, его релятивистского восприятия, позволяющего ребенку прорываться поверх барьеров традиционного мышления в процессе познания стремительно меняющегося мира и себя в нем за счет сложившихся смеховых и карнавальных форм действия и игры ради игры (Асмолов, 2015), условной реальности и клоунады в понимании М.М. Бахтина, которые дают возможность ребенку путать, передразнивать, гиперболизировать жизнь, говорить парадирюя, «... не быть буквальным, не быть самим собой, право изображать

жизнь как комедию и людей как актеров, право снимать маски с других...» (Бахтин, 1975).

Третье положение отражает развитие представлений Л. С. Выготского о зонах развития ребенка как сложном структурированном многовекторном феномене (Выготский, 1984, с. 243) в соответствии с которыми:

1) любой аспект (вектор) когнитивного и личностного развития ребенка может быть рассмотрен через понятие зоны ближайшего развития (ЗБР);

2) расширение ЗБР в процессе развития ребенка происходит в сотрудничестве со взрослым и ровесниками и, следовательно, зависит от качества их совместно-разделенной деятельности;

3) многовекторность зон актуального и ближайшего развития, величина которых определяется закономерностями психогенеза и психолого-педагогическими воздействиями;

4) наличие как минимум трех зон развития ребенка: зоны актуального, ближайшего и актуально недоступного развития; последняя характеризуется как зона, в которой ребенок не может осознанно, «с умом», не подражая, по выражению Л.С. Выготского, взаимодействовать со взрослым (Выготский, 1984; Зарецкий, 2007, 2016, 2024; Зинченко, 2016, 2000; Рубцов, 2016; Эльконин, 2016), при наличии возможности у малыша осуществления совокупной деятельности и общения, детерминированного взрослым, как потенциальной способности, как потенции приведения в движение психических процессов, которые становятся затем внутренним достоянием ребенка (Леонтьев, 2001; Выготский, 2005, с. 11).

Пересечение мыслей Л.С. Выготского о многовекторности и иерархичности зон развития с положениями А.В. Запорожца об амплификации, интенсификации и симплификации развития фиксирует точки бифуркации в развитии ребенка как весьма сложной структурированной психологической системы.

Приведенные положения о зонах развития ребенка тесно связаны не только с мыслями Л.С. Выготского о саморазвитии по собственным, внутренним законам, как оппозиции превращения ребенка в социально детерминированную реальность, но и с заботой об охране здоровья, физического и психического развития, т. е. с необходимостью беречь психику ребенка, учитывая его личностный возраст, каждая из эпох которого имеет свой универсальный строй переживаний, свой драматизм. Игнорирование этого губительно для личности ребенка. В набросках о теории возраста Л.С. Выготский настаивал на практических действиях по «охране развития ребенка» (Ярошевский, 2020, с. 271). «Можно сказать без всякого преувеличения, что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью

научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при решении каждой конкретной практической задачи» (Выготский, 1984а, с. 268). Этим же светом, по мысли М.Г. Ярошевского, озарено разработанное им понятие о переживании, ставшее его последним словом в поисках интегральной схемы, отражающей драматизм организации и истории личности (Ярошевский, 2020, с. 271).

Проблема амплификации развития в совместно-разделенной предметной деятельности актуализируется в эпоху постиндустриального общества, в котором бездуховный материализм под лозунгами гуманизма занял место просвещенного философа, продекларировав технический прогресс условием благоденствия человечества и неиссякаемым источником неожиданностей и неосмысленных явлений. Робототехника, ИТ-технологии, искусственный интеллект выступают дополнительными факторами и одновременно проблемой расширения адекватных действий, орудий и форм деятельности культурного развития ребенка.

Необходимость переработки ребенком большого количества информации в виде ярких постоянно меняющихся визуальных образов при отсутствии времени на их осмысление приводит к разрыву мыслительных связей. Его сознание, перегруженное потоком информации, становится неспособным к расчленению и осмыслению многомерности бытия. Жизнь ребенка окутана иллюзией всезнания, всеучастия, сопричастности к витальному потоку, а по существу, семулякрами, не позволяющими сформировать в сознании ясную картину мира, промерить ее четкими культурно оформленными ориентирами добра и зла, реальности и вымысла. При этом процесса экстерниоризации не происходит, информация инкорпорируется в качестве отдельных элементов в сознание ребенка. Все происходит здесь и сейчас и одновременно под слабым контролем сознания человека, замещаая его пристрастными образами. Ф.И. Гиренок утверждает, что в современном постиндустриальном мире нет места для детства, с его всеобъемлющей наивностью, яркостью и конкретностью проживания настоящего, в котором ум ребенка еще не отделяется от чувства и косноязычия и которое невозможно понять полноценно, не пережив драматизм формирования его сознания и личности. Бессмысленной событийности мира, приближающейся к скорости света, лишенной возможности созерцания, в котором ничего нельзя увидеть и понять и из чего нельзя извлечь смысл, он противопоставляет целостность наивного всеобъемлющего мирозерцания ребенка пронзительными строками из рассказа А.П. Платонова «Корова». Вот эти слова: «Ученикам задали написать сочинение из своей жизни. Вася написал в тетради: “У нас была корова. Когда она жила, из нее ели молоко мать, отец и я. Потом она родила себе сына — теленка, и он тоже ел из нее молоко, мы трое и он четвертый, а всем хватало. Корова еще пахала и возила кладь. Потом ее сына продали на мясо. Коро-

ва стала мучиться, но скоро умерла от поезда. И ее тоже съели, потому что она говядина. Корова отдала нам все, то есть молоко, сына, мясо, кожу, внутренности и кости, она была доброй. Я помню нашу корову и не забуду» (Гиренок, 2021; Платонов, 1983.).

Этого всеобъемлющего приятия ребенка как проявления наивного общечеловеческого начала не хватает своевременному дошкольному и начальному образованию. Мира, сотворение которого начинается с приобретением младенцем опыта расчленения слитых ощущений с последующим их дроблением на фоне заботы о нем и стимуляции его активности по отношению к окружающей среде взрослым. Затем развитием способности мыслить в раннем возрасте абстрактами или символами в совокупной деятельности, творяко опосредованной взрослым — посредником культуры, знаком (семиотическим артефактом), орудием (техническим артефактом). Далее — возникновением и развитием вневещного мышления и способности мыслить идеальными образами и оперировать «чистыми» знаками и другими знаково-символическими средствами в дошкольном возрасте в совместной разновозрастной деятельности ребенка с коллективным Другим (Родин, 2023).

Активно познавая окружающий предметный мир и себя в нем, ребенок как бы раздваивается. С одной стороны, он органично находится в чувственно данной ему очеловеченной среде, в мире вещей с закрепленными способами деятельности. С другой стороны, он находится в системе форм общественного выражения этого чувственно данного мира, общественно осознаваемого и духовно усвоенного мира посредством постижения смысла деятельности в слове. Физическое действие ребенка не может быть достигнуто как акт его познавательной деятельности (его мотивы, цели, степень осознанности) вне его знакового выражения (Родин, 2023). Перефразируя слова М.М. Бахтина, мы как бы конструируем «... его важные показания, объяснения, исповеди, признания, доразвиваем его возможную или действительную внутреннюю речь» (Бахтин, 1979, с. 292). Раскрываясь и самоидентифицируясь в слове, инициативность ребенка перерастает в предметное действие и осмысленный человеческий значимый поступок. Здесь речь идет о словах, рождающихся в процессе сотворчества ребенка с коллективным взрослым, который поставлен перед необходимостью постоянно рефлексировать, что происходит с воспитанником, и согласно этому пониманию содействовать его движению в деятельностном постижении общечеловеческой культуры (Ильенков, 2019; Родин, 2023).

Заключение

Нам и нашим детям выпало жить в эпоху радикальных цивилизационных изменений, переосмысления основополагающих для существования человека идей бытия и разума, решения вопросов, сформулированных еще И. Кантом, о возможностях человеческого разума, но не в качестве познающего

как такового, сложившегося, а становящегося в течение всей жизни, разума не только постигающего смыслы культуры, но и порождающего его. Для этого требуется напряженное рассмотрение проблемы во множестве ее ракурсов, провоцирующих мысль исследователя на раскрытие феномена детства в развитии культуры человека, понимание незащищенности детства перед стихией технократической цивилизации и необходимости сбережения его культуросозидательного начала.

Первый ракурс заключается в гениальной неслучайности пересечения мыслей Л.С. Выготского о многовекторности и иерархичности зон развития с положениями А. В. Запорожца об амплификации, интенсификации и симплификации развития, фиксирующими точки бифуркации психогенеза ребенка как сложноструктурированной психологической системы.

Второй ракурс состоит в том, что вдумчивая рефлексия генезиса научных знаний об амплификации развития ребенка, введенной в обиход в теории деятельности А.В. Запорожцем, и положения Л.С. Выготского о зонах развития ребенка позволяют приоткрыть эту тайну, выработать теоретические представления о дошкольном детстве как феномене культуры, задающем вектор познания о развитии мысли ребенка, перемалывающего в своем развивающем сознании цивилизационные изменения XXI века. В связи с этим задача взрослого не мешать этому процессу интенсификацией развития сознания ребенка, а с первых дней его жизни сопровождать процесс познания динамичных, диалектически противоречивых отношений — «человек—человек», «человек—общество», «человек—природа», «человек—цивилизация», «человек культура».

Третий ракурс позволяет утверждать, что положения о зонах развития ребенка тесно связаны не только с мыслями Л.С. Выготского о саморазвитии по собственным, внутренним законам, как оппозиции, превращения ребенка в социально детерминированную реальность, но и с заботой об охране его физического и психического развития. Игнорирование их губительно для формирования личности, судьба которой закладывается в детстве. В данном контексте обеспечение безопасности детства является необходимым условием успешного воспитания и развития личности.

Четвертый ракурс раскрывает феномен детства; без понимания детства, с его всеобъемлющим доверием, приобретаемым ребенком практически с первых дней жизни в условиях взаимодействия со взрослым и определяющим появление собственно человеческих чувств и переживаний, невозможно представить будущее человечества. Детство и культура — смысловые синонимы, заполняющие пространство между человеком и окружающей предметной средой, в которой «...складываются разнообразные формы знаково-символической, предметной, речевой и в широком смысле психической деятельности» (Зинченко, 2016 с. 224). Потребительское отношение к детству, его спонтанности на фоне технократического детер-

минимизма в виде интенсификации и симплификации развития ребенка грозит замещением культуры окружающей средой, превращением человека в функцию, в «человейника».

Пятый ракурс связан с акцентированием внимания на том, что происходящие изменения в мире выдвигают перед дошкольным образованием проблему обеспечения безопасности дошкольного детства как феномена культуры. Эта проблема непосредственно связана с преобразованием природы человека. Педагогические воздействия на ребенка должны быть ответственными, основанными на знании общих закономерностей роста и развития ребенка в условиях постоянно меняющейся среды, базирующимися на трансдисциплинарном синтезе достижений биологии, психологии, педагогики, позволяющими минимизировать дидактические риски и обеспечивающими устойчивое обогащенное психическое развитие ребенка как залог дальнейшего развития культуры и сохранения разумной жизни на Земле.

Шестой ракурс требует выдвижения в качестве сверхзадачи педагогики, психологии и философии изучения феноменов амплификации и зон развития ребенка как модели развития человечества. Промежуточным результатом решения этой задачи является раскрытие закономерностей движения ребенка от одного вида саморегуляции к другому более совершенному и адекватному по отношению к постоянно

меняющимся условиям жизнедеятельности. Главное, — опираясь на биологические и психологические законы развития человека-разумного, приобщить ребенка к общечеловеческим ценностям: доброте, красоте, гуманизму, разуму, любви, стремлению к совершенству, полноценному здоровью.

Ограничения. Рамки данного исследования ограничены рефлексией генезиса идей Л.С. Выготского о зонах ближайшего развития и А.В. Запорожца об амплификации детского развития. В фокусе анализа находятся теоретические основания, позволившие говорить о необходимости обеспечения безопасности дошкольного детства, которое рассматривается как феномен культуры и залог решения фундаментальных проблем человечества, центром которых является изменение природы самого человека и его будущего.

Limitations. The framework of this study is limited to the reflection of the genesis of L.S. Vygotsky's ideas on zones of proximal development and A.V. Zaporozhets' ideas on the amplification of child development. The focus of the analysis is on the theoretical foundations that allow for the discussion of the necessity to ensure the safety of early childhood. This is viewed as a phenomenon of culture and a guarantee for solving fundamental problems of humanity, at the center of which is the change in the nature of man himself and his future.

Список источников / References

1. Асмолов, А.Г. (2015). Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. *Психологические исследования*, 8(40), 1–13. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>
2. Бахтин, М.М. (1975). *Вопросы литературы и эстетики*. М.: Художественная литература.
3. Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство.
4. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Вопросы детской (возрастной) психологии*. М.: Педагогика.
5. Выготский, Л.С. (1984а). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология* (Д.Б. Эльконин, ред.). М.: Педагогика.
6. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо.
7. Гиленок, Ф.И. (2021). *Удовольствие мыслить иначе*. М.: Проспект.
8. Зарецкий, В.К. (2007). Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... *Культурно-историческая психология*, 3(3), 96–104. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Zaretsky (дата обращения: 02.07.2025).
9. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
10. Зарецкий, В.К. (2016). Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 149–188. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120309>

11. Зинченко, В.П. (2016). *Лев Выготский: жизнь и деятельность. Философия психологии*. М.: Политическая энциклопедия.
Zinchenko, V. P. (2016). *Lev Vygotsky: life and work. Philosophy of Psychology*. Moscow: Politicheskaya encyclopedia. (In Russ.).
12. Зинченко, В.П. (2018). *Психология образования*. М.: Центр гуманитарных инициатив.
Zinchenko, V.P. (2018). *Psychology of Education*. Moscow: Center humanitarnykh initiative. (In Russ.).
13. Зинченко, В.П., Мещеряков, Б.Г. (2000). Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития. *Психологическая наука и образование*, 5(2), URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n2/Zinchenko2 (дата обращения: 02.07.2025).
Zinchenko, V.P., Meshcheryakov, B.G. (2000). Aggregate activity as a genetically original unit of mental development. *Psychological Science and Education*, 5(2), 86–95. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n2/Zinchenko2 (viewed: 02.07.2025).
14. Ильенков, Э.В. (2019). *Собрание сочинений: Том. 3: Абстрактное и конкретное*. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация».
Ilyenkov, E.V. (2019). *Collected Works: Vol. 3. Abstract and Concrete*. М.: 'Canon+' ROOI 'Rehabilitation'. (In Russ.).
15. Кудрявцев, В.Т. (2022). Амплификация — источник и инструмент развития (слово выпускающего редактора). *Культурно-историческая психология*, 18(1), 4–5. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100>
Kudryavtsev, V.T. (2022). Amplification — a source and tool for development (foreword by the editor-in-chief). *Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 4–5. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100>
16. Леонтьев, А.А. (2001). *Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность)*. М.: Смысл.
Leontiev, A.A. (2001). *Active Mind (Activity, Sign, Personality)*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
17. Платонов, А.П. (1983) *Избранные произведения: Рассказы. Повести*. М.: Мысль.
Platonov, A.P. (1983) *Selected Works: Stories. Novels*. Moscow: Mysl. (In Russ.).
18. Родин, Ю.И. (2023). Генезис совместной деятельности как условие формирования способности ребенка мыслить идеальными образами. *Проблемы современного образования*, 1, 42–53. URL: <http://pmedu.ru/index.php/ru/2023-god/nomer-1> (дата обращения: 02.07.2025).
Rodin, Yu.I. (2023). The genesis of collaborative activity as a condition for the formation of a child's ability to think in ideal images. *Problems of modern education*, 1, 42–53. (In Russ.). URL: <http://pmedu.ru/index.php/ru/2023-god/nomer-1> (viewed: 02.07.2025).
19. Родин, Ю.И., Лушникова, Е.Н. Мишина, А.В. (2022). Здоровьесберегающая среда дошкольной образовательной организации (начало). *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 3, 29–35. URL: https://www.elibrary.ru/keyword_items.asp?id=22219188 (дата обращения: 02.07.2025).
Rodin, Yu.I., Lushnikova, E.N., Mishina, A.V. (2022). Health-preserving environment of preschool educational organization (part one). *Preschooler. Methods and practices of education and upbringing*, 3, 29–35. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/keyword_items.asp?id=22219188 (viewed: 02.07.2025).
20. Рубцов, В.В. (2016). Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120301>
Rubtsov, V.V. (2016). Cultural-historical scientific school: problems posed by L.S. Vygotsky. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 4–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120301>
21. Эльконин, Б.Д. (2016). Посредническое Действие и Развитие. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 93–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>
Elkonin, B.D. (2016) Mediating Action and Development. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 103–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>
22. Ярошевский, М.Г. (2020). *Л.С. Выготский: В поисках новой психологии*. М.: Книжный дом «Либроком».
Yaroshevsky, M.G. (2020) *L.S Vygotsky: In Search of New Psychology*. Moscow: Book House "Librocom" (In Russ.).

Информация об авторах

Юрий Иванович Родин, доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация; профессор кафедры теории и методики дошкольного образования, факультет дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3360-8787>, e-mail: rodin_yurii@mail.ru

Оксана Геннадьевна Чугайнова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, факультет дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8366-1933>, e-mail: chugaynova@mail.ru

Information about the authors

Yuri I Rodin, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Chief Researcher at the Laboratory for Preschool Education Development, The Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of child development, health and adaptation», Moscow, Russian Federation; Professor, Chair of Preschool Education Theories and Methods, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3360-8787>, e-mail: rodin_yurii@mail.ru

Oksana G. Ghugainova, PhD in Pedagogy, Senior Researcher at the Laboratory for Preschool Education Development, The Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of child development, health and adaptation», Moscow, Russian Federation; Associate Professor, Chair of Preschool Education Theories and Methods, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-8366-1933> e-mail: chugaynova@mail.ru

Вклад авторов

Родин Ю.И. — идеи исследования и его основное содержание, аннотирование, анализ результатов и выводы, написание рукописи; контроль за проведением исследования.

Чугайнова О.Г. — написание и оформление рукописи, отдельные содержательные аспекты и выводы.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Rodin Yu.I. — research ideas and its main content, annotation, analysis of results and conclusions, writing the manuscript; supervision of the research.

Chugainova O.G. — writing and design of the manuscript, individual substantive aspects and conclusions.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no,).

Поступила в редакцию 23.08.2025

Received 2025.08.23

Поступила после рецензирования 02.12.2025

Revised 2025.12.02

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29