

Ю.П. Зинченко	
Вступительное слово	3

Возрастная психология

Н.Е. Веракса	
Диалектическая структура игры дошкольника.	4
Е.Г. Юдина	
Детская игра как территория свободы.	13
А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская	
Художник в ребенке	26
И.А. Рябкова, Е.Г. Шеина	
Подход Е.О. Смирновой к оценке игрушек для детей	35
О.А. Шиян	
Смешное и страшное в детских нарративах: когнитивный аспект	44

Психология образования

Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова	
Вклад Е.О. Смирновой в практику образования.	52
О.А. Карабанова	
Современное детство и дошкольное образование — на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой	60
И.А. Бурлакова	
Е.О. Смирнова о нравственном воспитании детей	69
Е.А. Абдулаева	
От отзывчивости к самоорганизации: сопоставление подходов к ребенку в вальдорфской и «директивной» педагогике.	77
В.С. Собкин, Е.А. Калашникова, Т.А. Лыкова	
Российский музей детства: к вопросу о разработке научной концепции	89

Клиническая психология

С.В. Трушкина, Г.В. Скобло	
Применение методики «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» в клинической психологии и психиатрии	97

Социальная психология

Э.В. Лидская, В.И. Панов	
Экопсихологические взаимодействия детей раннего возраста с другими субъектами социальной среды	108

Биографические материалы

В.Г. Утробина	
Жизнь с любовью как смысл бытия в экзистенциальной парадигме отношений	119
Г.А. Цукерман	
Как слово наше отзовется	126

Yu.P. Zinchenko
Foreword 3

Developmental Psychology

N.E. Veraksa
Dialectical structure of preschool play 4

E.G. Yudina
Pretend play as a territory of freedom 13

A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novlyanskaya
Artist in a child 26

I.A. Ryabkova, E.G. Sheina
E.O. Smirnova's approach to the evaluation of toys 35

O.A. Shiyan
Funny and scary in children's narratives: cognitive aspect 44

Psychology of Education

L.N. Galiguzova, S.Yu. Meshcheryakova
Contribution of E.O. Smirnova to the practice of education 52

O.A. Karabanova
Modern childhood and preschool education protecting the rights of child:
to the 75th anniversary of E.O. Smirnova's birth 60

I.A. Burlakova
E.O. Smirnova on moral education of children. 69

E.A. Abdulaeva
From responsiveness to self-organization: a comparative study of approaches to children
in Waldorf and "Directive" preschool education 77

V.S. Sobkin, E.A. Kalashnikova, T.A. Lykova
Toward a scientific concept for the Museum of Childhood 89

Clinical Psychology

S.V. Trushkina, G.V. Skoblo
Application of the methodology "Diagnostics of the mental development of children from
birth to three years" in clinical psychology and psychiatry. 97

Social Psychology

E.V. Lidskaya, V.I. Panov
Ecopychological interactions of young children with other subjects of the social environment 108

Biographical Materials

V.G. Utrobina
Living with love as the meaning of being in the existential paradigm of relationships. 119

G.A. Zukerman
What our word may evoke 126

Вступительное слово

Настоящий номер нашего журнала посвящен 75-летию со дня рождения Елены Олеговны Смирновой (01.11.1947–03.02.2020) — российскому психологу, специалисту в области возрастной психологии.

В 1971 она окончила факультет психологии Московского государственного университета. После окончания университета поступила на работу в Институт психологии АПН РСФСР в Лабораторию психологии детей раннего и дошкольного возраста, которой заведовала М.И. Лисина. Под ее руководством в 1977 году Еленой Олеговной была защищена кандидатская диссертация на тему «Влияние общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников». После смерти М.И. Лисиной возглавила лабораторию, где, продолжая и развивая научные традиции коллектива, она активно разрабатывает проблемы развития общения детей со взрослыми и сверстниками.

В 1992 году Елена Олеговна защитила докторскую диссертацию на тему «Условия и предпосылки становления произвольного поведения детей», в основе которой лежит теоретическое различение понятий воли и произвольности и экспериментальное изучение роли взрослого в становлении произвольного поведения ребенка.

В течение ряда лет Елена Олеговна являлась руководителем научно-практического эксперимента по разработке новых форм педагогической работы с детьми раннего возраста, осуществляемого при поддержке Московского комитета по образованию. Под ее руководством была разработана инновационная комплексная программа воспитания и развития детей раннего возраста «Первые шаги», направленная на поддержку становления личности ребенка.

Особое внимание в своих исследованиях Елена Олеговна уделяла проблемам становления самосознания и нравственного развития ребенка. При этом ею были изучены такие формы межличностных отношений, как агрессивность, обидчивость, демонстративность и пр.

На основе этих исследований была создана программа нравственного воспитания и коррекции межличностных отношений, которая используется в детских дошкольных учреждениях.

В 2004 году Е.О. Смирнова стала научным руководителем Московского городского Центра игры и игрушки при Московском городском психолого-педагогическом университете. Под ее руководством разработана концепция и методика психолого-педагогической экспертизы игрушек и игровых материалов, проведен цикл исследований, посвященных анализу игровой деятельности современных детей и влиянию игрушек на детскую игру.

Под научным руководством Е.О. Смирновой подготовлено и защищено более 20 кандидатских диссертаций.

Елене Олеговне Смирновой в 2011 году была присуждена премия Правительства Российской Федерации в области образования за цикл трудов «Система воспитания и развития детей от рождения до семи лет». Она награждена медалями К.Д. Ушинского, Г.И. Челпанова, а также является лауреатом конкурса «Грант Москвы» в области наук и технологий в сфере образования (2002, 2005).

Результаты психолого-педагогических исследований Елены Олеговны отражены в ряде монографий, учебников и методических пособий. За годы научной деятельности Еленой Олеговной опубликовано множество статей в различных научных и популярных журналах.

Редакция журнала выражает глубокую благодарность авторам, подготовившим статьи в память Елены Олеговны Смирновой.

Главный редактор
Ю.П. Зинченко

Для цитирования: Вступительное слово // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 3. doi: 10.11621/npj.2022.0301

For citation: Foreword. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 3. doi: 10.11621/npj.2022.0301

Научная статья

УДК 159.9.016.2, 159.9.019
doi: 10.11621/npj.2022.0302

Посвящается памяти Е.О. Смирновой

Диалектическая структура игры дошкольника

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Актуальность. В статье рассматривается диалектическая структура игровой деятельности детей дошкольного возраста. Диалектическая структура строится с помощью структурно-диалектического метода, основанием которого выступают противоположности, определяемые в ходе анализа рассматриваемого содержания. В работе показано, что диалектическая структура игры носит уровневый характер. Проведенный анализ игровой деятельности позволяет говорить о возможности дошкольников представлять диалектическую структуру игры. В работе раскрываются содержательные особенности каждого уровня и дается объяснение перехода с одного уровня на другой.

Цель. Обоснование возможности разработки диагностики развития игровой деятельности дошкольников на основе предложенной структуры. Она может быть построена с учетом диалектической структуры игры и матрицы игры дошкольников.

Результаты. Предложена модель диалектической структуры сюжетно-ролевой игры дошкольника, позволяющая учесть важные структурные компоненты игры. Рассматривается феномен смыслового поля, который находит свое выражение в слиянии (наложении) видимого (перцептивного) поля и репрезентативного (воображаемого) поля. Показано различие между смысловым полем и мнимой ситуацией, когда в первом случае ребенок ориентирован на поведение других, а во втором сосредоточен на собственных действиях. Продемонстрирована возможность применения диалектической структуры для анализа игровой деятельности детей дошкольного возраста в целях построения игровой практики.

Выводы. Представляется целесообразным разработать инструмент диагностики развития игры дошкольников с учетом диалектической структуры игры.

Ключевые слова: диалектическая структура детской игры, структурно-диалектический метод анализа, сюжетно-ролевая игра детей дошкольного возраста.

Информация о финансировании. Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ 20-18-00423.

Для цитирования: Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 4–12. doi: 10.11621/npj.2022.0302

Dedicated to the memory of E.O. Smirnova

Dialectical structure of preschool play

Nikolay E. Veraksa

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

Background. The article deals with the dialectical structure of play activity of preschool children. The dialectic structure is built with the help of structure-dialectic method which is based on the opposites, defined in the course of content analysis. The paper shows that the dialectical structure of play is leveled. The analysis of play activity allows us to speak about the ability of preschool children to represent the dialectical structure of play. The paper reveals substantial features of each level and gives the explanation of the transition from one level to another.

Objective. The paper aims to justify the possibility to develop diagnostic system for preschool children's play activity development on the basis of the proposed structure. It can be designed upon the dialectical structure of play and the preschool children's play matrix.

Results. A model of the dialectical structure of a preschooler's role-playing game, enabling to take into account the important structural components of the game, is proposed. The phenomenon of the semantic field expressed in the merge (overlap) of the visible (perceptual) field and the representative (imaginary) field is considered. The difference between the semantic field and an imaginary situation is shown. In the first case the child is focused on the behavior of others, while in the second case he is focused on his own actions. The possibility to apply dialectical structure to the analysis of play activity in preschool children in order to build play practice is demonstrated.

Conclusion. It seems advisable to develop diagnostic tools to assess the development of games for preschool children taking into account the dialectical structure of games.

Key words: dialectical structure of children's play, structural-dialectical method of analysis, role-playing game of preschool children.

Funding. This research was funded by Russian Science Foundation grant number 20-18-00423.

For citation: Veraksa, N.E. (2022). Dialectical structure of preschool play. Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 4–12. doi: 10.11621/npj.2022.0302

Введение

Е.О. Смирнова — тонкий специалист в области детской психологии, большое внимание уделяла изучению игры детей дошкольного возраста. Следуя культурно-исторической традиции, она отмечала противоречивость игровой деятельности, ее парадоксальность: «Между ролью и соответствующими ей игровыми действиями имеется тесная взаимосвязь и противоречивое единство» (Смирнова, 1997, с. 270). В продолжение намеченной Е.О. Смирновой линии целью данной работы стало исследование диалектической структуры сюжетно-ролевой игры дошкольников. Необходимость такого исследования вызвана тем обстоятельством, что многие авторы, говоря о важности исследования игровой деятельности, недостаточно внимания уделяют анализу структуры сюжетно-ролевой игры (Смирнова, 2019). Прежде чем обсуждать вопросы структуры игры, важно сделать пояснение, касающееся нашего понимания структуры. Под структурой мы понимаем правило, которое организует содержание и определяет его развитие. В качестве такого правила, применительно к игре, мы рассматриваем отношения противоположности, подчиняющееся логике построения математической категории (D^n) (Веракса, 2021, с. 223).

Под сюжетно-ролевой игрой детей дошкольного возраста понимается особая деятельность, которая характеризуется рядом признаков: возникновением мнимой ситуации; наличием сюжета; ролей; связанных с ними правил; использованием предметов-заместителей; направленностью на процесс; высокой мотивацией; спонтанностью; положительными эмоциями (Смирнова, 2014).

Одной из фундаментальных характеристик игры является наличие мнимой ситуации. Л.С. Выготский писал: «Мне кажется, что за критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребёнок создаёт мнимую ситуацию» (Выготский, 1966, с. 63).

Важно понять структуру игры, в которой наличествует мнимая ситуация. С этой целью мы применим структурно-диалектический метод анализа. Его основу составляет выявление в исследуемом содержании противоположностей. Нужно заметить, что само исходное содержание выступает как единое целое. Поиск в нем противоположностей оказывается ответственной процедурой, поскольку противоположности устанавливаются общим контекстом, задают тот ракурс, в котором изучаемое содержание рассматривается как единое целое, что полностью детерминирует своеобразие конкретного варианта анализа. В этом отношении в ходе применения структурно-диалектического метода определение противоположностей является результатом решения диалектической задачи, т.е. творческим продуктом, который не достигается автоматически, а основывается на диалектических умственных действиях (объединение, опосредствования, превращения и т.д.). В свою

очередь, найденный обобщенный контекст с помощью диалектического действия превращения позволяет установить единичный контекст. Последний и характеризует те индивидуальные содержательные варианты форм, которые принимает общий контекст.

Диалектическая структура сюжетно-ролевой игры

В данном случае мы рассматриваем игру, содержательной основой которой является мнимая ситуация. В соответствии с логикой применения структурно-диалектического метода в составе мнимой ситуации необходимо найти противоположности. В качестве одной из противоположностей мы можем рассмотреть видимое (перцептивное) поле, в качестве другой — смысловое поле. Основанием для такого выбора противоположностей является позиция Л.С. Выготского, который отмечал, что «создание мнимой ситуации становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля, появляющегося в дошкольном возрасте» (Выготский, 1966, с. 63).

Следует сразу же уточнить: перцептивное поле также несет свои смыслы, которые связаны с находящимися в нем предметами. Л.С. Выготский сам подчеркивал: «Особенность человеческого восприятия, возникающая в раннем возрасте, заключается в так называемом реальном восприятии. Это нечто такое, чему мы не имеем ничего аналогичного в восприятии животного. Сущность этого заключается в том, что я вижу не только мир, как цвета и формы, но и мир, который имеет значение и смысл. Я вижу не нечто круглое, черное, с двумя стрелками, а вижу часы и могу отделить одно от другого» (Выготский, 1966, с. 66). Учитывая данное обстоятельство, возникает необходимость ответить на два вопроса. Во-первых, важно понять, в чем, собственно, заключается с психологической точки зрения феномен смыслового поля в сюжетно-ролевой игре с позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского? И, во-вторых, каков механизм построения смыслового поля?

Ответ на первый вопрос дает сам Л.С. Выготский. Говоря о возникновении игровой деятельности, он замечает, что игра «всегда должна быть понята как воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Воображение и есть то новообразование, которое отсутствует в сознании ребенка раннего возраста...» (Выготский, 1966, с. 63). Со всей очевидностью из цитируемого фрагмента следует, что в качестве носителя смыслов у Л.С. Выготского помимо процесса восприятия выступает еще и процесс воображения. Следует допустить, что двумя этими функциями (восприятием и воображением) задаются и соответствующие им поля: поле восприятия (оптическое) и поле воображения, как носители соответствующих смыслов и значений. Понятно, что эти два поля противоположны друг другу: одно отражает реальные объекты, в том смысле, что они находятся непосредственно в поле восприятия; другое — репрезентативные объекты. Одно поле представлено

объектами, которые существуют здесь и теперь, а другое — репродуктивными образами объектов, которых нет перед глазами, они существуют только в репрезентативном пространстве ребенка. Таким образом, феномен смыслового поля с психологической стороны можно понять, как объединение двух полей: перцептивного и репрезентативного в единое целое, где одновременно учитываются смыслы обеих сторон.

В связи с обсуждением феномена смыслового поля интерес представляет исследование, выполненное Дж. Флейвеллом и коллегами (Flavell, Flavell, Green, 1987). В этом исследовании взрослый предъявлял детям свечу в форме яблока. Дети идентифицировали объект как свечу. После этого перед частью детей экспериментатор действовал с объектом, как с яблоком, демонстрируя большое желание его съесть. Затем дошкольникам задавался вопрос, что же им показывал взрослый? Ответы детей были двух типов: 1) взрослый показывал свечу; 2) взрослый показывал яблоко. Полученные данные свидетельствуют, что те дети, которым взрослый демонстрировал действие с объектом, как с яблоком, перешли от образа свечи к образу яблока. Те же дети, которые видели только то, что взрослый обращался с объектом как со свечой, утверждали, что у взрослого была свеча. Результаты этого эксперимента подтверждают тезис о возможности слияния перцептивного и репрезентативного планов. Все дети видели объект, т.е. действовали в перцептивном поле. Затем часть из них перешла к репрезентативному образу свечи, а другая — к репрезентативному образу яблока. Этот эксперимент доказал возможность объединения перцептивного и репрезентативного планов у детей четвертого года жизни.

Рассмотрим ответ на второй вопрос о механизме построения смыслового поля. Его мы также находим у Л.С. Выготского. Он специально обращал внимание на процесс отделения мысли от вещи: «в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи. Отделяется мысль от вещи потому, что кусок дерева начинает играть роль куклы, палочка становится лошадью...» (Выготский, 1966, с. 66). Благодаря отделению мысли, а значит, и слова от вещи, ребенок преодолевает полезависимое поведение. «В игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе. Таким образом, получается положение, что ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит» (Выготский, 1966, с. 64).

Л.С. Выготский видел в этом парадоксальность игры. Парадокс заключается в том, что ребенок для оперирования оторванным значением нуждается в другой вещи. Фактически, здесь описывается механизм построения смыслового пространства. Он заключается в том, что ребенок находит такие объекты одного пространства, которые могут быть отождествлены с объектами другого пространства. Наличие таких объектов и позволяет построить смысловое пространство как единое целое. В качестве таких объектов выступают предметы-заместители.

Следствием подобного отождествления становится то обстоятельство, что реальный объект оказывается вовлеченным в оба пространства одновременно. При таком условии он приобретает существующие одновременно взаимоисключающие свойства. В этом, прежде всего, и состоит специфика мнимой ситуации: ее объекты обладают взаимоисключающими свойствами. Например, кукла в игре оказывается одновременно и живой, и неживой. Логика действия ребенка с куклой также двойственна: ее нужно «кормить», но «пища», которую дают кукле, одновременно и съедобна (так как ее дают кукле, которую она «ест»), но она и несъедобна (поскольку это могут быть камешки, палочки и т.п.). Игровые действия ребенка совершаются в этих двух пространствах одновременно.

Как уже отмечалось, структурно-диалектический метод предполагает, что противоположности задают общий содержательный контекст, являющийся основанием общего смыслового единства анализируемой целостности (Чернокова, 2021). Общий содержательный контекст с помощью действия диалектического превращения позволяет выявить единичный содержательный контекст, т.е. ту конкретную форму существования смыслового единства анализируемого содержания, которая отражается в игровом поведении детей дошкольного возраста.

Понятно, что общим контекстом игры является ее сюжет, в рамках которого задается общее смысловое единство игры (Abdulaeva, Smirnova, 2021). Вместе с тем существует и другая конкретная форма смыслового единства игры. Она представлена в виде роли, которую принимает на себя дошкольник в зависимости от сюжета игры. Таким образом, единство игровой деятельности поддерживается не только сюжетом игры, но и системой ролей, с помощью которых сюжет разыгрывается.

Это означает, что играющий ребенок должен учитывать целый ряд условий для того, чтобы игровая деятельность состоялась. Во-первых, он должен учитывать видимое поле, то реальное пространство, в котором разворачивается игра. Во-вторых, ребенок должен учитывать определяемый сюжетом общий смысл игры. Другими словами, дошкольник должен понимать, что он играет, например, в путешественников, а не в дочки-матери. В этом случае ребенок должен отдавать отчет, какие роли могут соответствовать игре в путешествие, а какие ей не соответствуют. Кроме того, ребенок не только должен удерживать смысл своей роли, но и совершать те действия, которые ей соответствуют, и, наоборот, не делать тех действий, которые выходят за ее пределы. Таким образом, ребенок должен ориентироваться одновременно на трех уровнях:

- 1) на уровне реальных действий, определяемых видимым полем;
- 2) на уровне общего смысла, задаваемого сюжетом игры;
- 3) и на уровне конкретной роли, которую он берет на себя.

Также нужно иметь в виду, что с ролью связано правило. Л.С. Выготский писал: «представить себе,

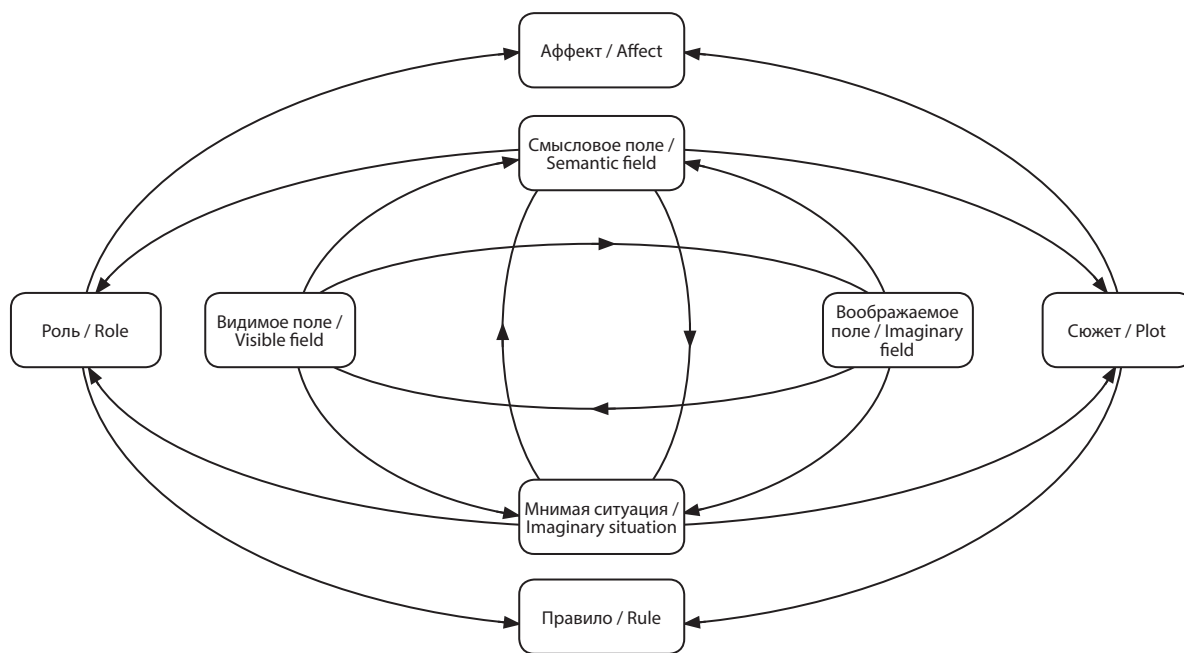


Рисунок. Диалектическая структура сюжетно-ролевой игры

Figure. Dialectical structure of the role-playing game

что ребенок может вести себя в мнимой ситуации без правил, т.е. так, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно. Если ребенок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери. Роль, которую выполняет ребенок, его отношение к предмету, если предмет изменил свое значение, будут всегда вытекать из правила, т.е. мнимая ситуация всегда будет заключать в себе правила» (Выготский, 1966, с. 65). Й. Хёйзинга особо отмечал обязательность исполнения правил в игре: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иног бытия», нежели «обыденная жизнь» (Хёйзинга, 1992, с. 42).

Правила трансформируются в аффекты. Л.С. Выготский прямо подчеркивал, что «...существенным признаком игры является правило, ставшее аффектом» (Выготский, 1966, с. 65). У нас появляется возможность построить модель диалектической структуры игры в пределах тех понятий, которые были определены в рамках культурно-исторического подхода (см. рисунок).

Диалектическая структура и игровая деятельность детей

Практическое значение модели диалектической структуры сюжетно-ролевой игры мы связываем с возможностью использования ее в анализе игровой деятельности детей. Для этого важно понять, мож-

но ли с ее помощью описать детскую игру. Так, модель структуры игры включает особое пространство, представляющее собой видимое или оптическое поле. Вопрос заключается в следующем: действительно ли оптическое поле существует в игре? Дело в том, что если оптическое поле не берется в чистом виде, то его как бы не существует, поскольку оно оказывается связанным, например, с полем воображения, то есть выступает как смысловое поле, а не как поле восприятия. Д.Б. Эльконин писал: «Так как основным источником, откуда дети черпают сюжеты своих игр, является действительность, то ознакомление с нею, известные знания о ней, являются главным условием возникновения сюжетной игры...» (Эльконин, 1960, с. 159). Понятно, что ознакомление предполагает восприятие объектов и явлений, то есть построение перцептивного или видимого поля. Но остается невыясненным, имеет ли оно какое-либо отношение к игре? Для нас важным является замечание Е.О. Смирновой по поводу ландшафта, где она отмечала, что особое «значение для режиссерских игр приобретает ландшафт. «Ландшафт можно создавать самому, используя обычный подручный материал» (Смирнова, Абдулаева, Коркина, Рябкова, 2009, с. 75). В этом фрагменте высказана интересная идея. Фактически, Е.О. Смирнова прямо говорила о том, что прежде чем начинать игру, необходимо построить пространство (ландшафт), в котором в дальнейшем игра и будет развиваться. Понятно, что ландшафт сначала находится в поле восприятия ребенка, и только потом на нем разворачивается игра. Также очевидно, что первоначально ландшафт выступает как реальный объект, созданный ребенком. Однако, чтобы объекты, находящиеся вокруг ребенка, воспринимались детьми в качестве оптического

поля игры, они должны получить статус игрового пространства. Только в этом случае дошкольники смогут увидеть оптическое поле в чистом виде. Если мы передадим перцептивному полю статус пространства, на котором будет разворачиваться игра, то оно приобретет соответствующий перцептивный смысл и значение — пространство игры. Здесь можно провести аналогию с игрой в футбол. Когда мы смотрим на футбольное поле до начала матча, без игроков, то это поле становится видимым как имеющее отношение к игре в футбол. Мы можем рассматривать его с точки зрения пригодности: хорошее или плохое для игры в футбол. Сама игра в футбол начинается, когда на футбольном поле бегают игроки с мячом, тогда поле перестает быть видимым, поскольку все внимание сосредотачивается не на нем, а на игре и отношениях между футбольными командами и игроками.

Важным фрагментом модели диалектической структуры игры является воображаемое (репрезентативного) поле. Поскольку оно строится на образной репрезентации, то словесное описание образов или их изображение выступает в качестве свидетельства возникновения воображаемого поля до начала игры. Особенно наглядно это было продемонстрировано в ходе разработки технологии построения игрового мира (Lindqvist, 1995; Bredikyte, 2010, 2011 и др.), где детей вводили в воображаемую ситуацию через рассказывание и последующее разыгрывание историй. В экспериментах О.М. Дьяченко детям давались задания дорисовать фигуру-эталон. Согласно инструкции, им достаточно было выполнить изображение какого-либо одного объекта. Однако оказалось, что «некоторые дети пошли дальше и не просто изображали отдельный объект, но создавали на его основе целостные произведения» (Дьяченко, 1996, с. 85). Другими словами, они разворачивали смысловое поле. О.М. Дьяченко показала, что у детей дошкольного возраста существует два вида воображения: «познавательное» и «эмоциональное». Ею была разработана методика формирования продуктивного воображения. Интерес представляет в связи с описанным подходом замечание Д.Б. Эльконина: «к возникновению игры и, следовательно, взятию на себя ребенком определенной роли приводит только такое ознакомление с действительностью, при котором в центре ее стоит человек, его деятельность и в результате которого у ребенка возникает положительное эмоциональное отношение к деятельности взрослого человека. При этом важно, чтобы ознакомление с деятельностью взрослых захватывало детей, вызывало сопереживание, а через это и тенденцию к ее воспроизведению в игре» (Эльконин, 1960, с. 160). В приведенном отрывке весьма наглядно представлена очередность возникновения репрезентативного (воображаемого) поля.

Таким образом, так же как и перцептивное поле, воображаемое поле может быть представлено в детском сознании как самостоятельная единица игры через высказывания и рисунки детей при слушании и обсуждении историй, на основании которых впоследствии разворачивается игра.

Возникновение воображаемого поля является условием построения смыслового пространства. Как уже отмечалось, его специфика заключается в том, что оптическое и репрезентативное поля сливаются в общее смысловое целое. Появление смыслового пространства основывается на опосредствовании с помощью предметов-заместителей, которые как бы сшивают перцептивное и воображаемое поле. Своеобразную роль предметов-заместителей отметил Л.С. Выготский. Он обратил внимание на парадоксальность игры. Ребенку для того, чтобы отделить значение вещи от самой вещи, нужно использовать другую вещь. Он писал: «Ребенок не может еще оторвать мысль от вещи, он должен иметь точку опоры в другой вещи; здесь мы имеем выражение этой слабости ребенка; он нуждается для того, чтобы мыслить о лошади, определять свои действия этой лошадью, в палочке, в точке опоры. Но все-таки в этот критический момент коренным образом меняется основная структура, определяющая отношение ребенка к действительности, именно структура восприятия» (Выготский, 1966, с. 66).

Для того чтобы понять суть этого процесса, рассмотрим становление указательного жеста. Как известно, первоначально ребенок тянется к интересующему его объекту. Он хочет взять его. Это выражается в стремлении схватить объект рукой. Появление взрослого, который может помочь ребенку достать интересующий его предмет, меняет смысл всей ситуации. Взрослый не является тем предметом, который нужен ребенку. В связи с этим ребенок должен по-другому взаимодействовать с взрослым, чем с интересующим его объектом (который он хотел бы взять). Поэтому характер движения руки к взрослому отличается от характера движения руки к объекту. Вот почему появление взрослого как посредника ведет к изменению характера движения руки: от хватательного движения к указательному.

Из приведенной аналогии следует, что предмет-заместитель точно так же оказывается необходимым, поскольку он меняет характер действия ребенка при взаимодействии с желаемым объектом. Предмет-заместитель изменяет смысл вещи, заставляя ребенка иначе прочитывать смыслы, чем они прочитываются в поле восприятия. Отсюда следует основное различие между поведением детей в смысловом поле и в мнимой ситуации. В смысловом поле ребенок должен прочесть смыслы, которые возникают благодаря предметам заместителям. В мнимой ситуации, наоборот, ребенок должен, ориентируясь на смыслы, строить свое поведение. Важно подчеркнуть, что дошкольники, которые приходят в группу детского сада из семьи, испытывают сложности именно потому, что они не были включены в игровую деятельность детей ранее и у них отсутствует опыт чтения смыслов в конкретной ситуации.

После построения смыслового пространства, создается мнимая ситуация. Мы различаем смысловую и мнимую ситуации. Специфика последней заключается в том, что в ней ребенок совершает обратное действие: он идет от единой вещи к ее свойствам, ко-

торые соответствуют этим обоим пространствам, т.е. являются противоположными. Как показали наши исследования (Веракса, 2021), дети дошкольного возраста оказываются способными совершать как прямой переход от противоположностей к их единству, так и обратный: от единого к его противоположностям. Индикатором появления мнимой ситуации является управление поведением ребенка в соответствии с игровыми смыслами.

После построения смыслового пространства и мнимой ситуации разворачивается сюжет и система ролей. Если сюжет удерживает целостность игры, ее единство, то роли характеризуют индивидуальные вариации игры, реализуемые в рамках общего игрового контекста. Индикатором появления сюжета для описания является название игры или уточнение самого сюжета.

Сюжет и роль определяют правило. Один из известных исследователей игры Р. Кайуа писал: «Любая игра есть система правил. Ими определяется то, как «играют» [de jeu], а как «не играют», то есть что разрешается, а что запрещается. Эти конвенции одновременно произвольны, императивны и безапелляционны. Их ни под каким предлогом нельзя нарушать, иначе игра немедленно кончается и уничтожается самим фактом ее нарушения. Ибо игра поддерживается прежде всего желанием играть, то есть готовностью соблюдать правила. Следует «играть по правилам» [jouer le jeu] или не играть совсем» (Кайуа, 2007, с. 35).

Заметим, что любое правило не действует само по себе. Оно всегда связано с каким-либо внешним (видимым) обстоятельством или признаком, а само остается скрытым. Наличием двух указанных сторон характеризуется любой культурный объект или явление. Поэтому понятно, что игровые правила, связанные с ролью, должны иметь какие-либо вполне конкретные внешние признаки. В игре в качестве таких признаков выступают атрибуты, характеризующие ту или иную роль. Они выступают индикаторами наличия соответствующей единицы в структуре игры. Повторяющиеся действия являются индикаторами правил, по которым можно описывать этот фрагмент структуры игры. Сами же игровые правила выражаются в действиях детей, в зависимости от атрибутов, характеризующих данную роль. Правила, имеющие отношение к роли, так же, как и сами роли, имеют отношение ко всему игровому сюжету. Поэтому пове-

дение ребенка должно учитывать и роли, существующие в игре и сам сюжет, который может задавать ролевые отношения или правила взаимодействия.

Нужно заметить, что правила, так же как и вся культура в целом, рассчитаны на повторяющиеся ситуации. Поэтому в игре присутствуют повторяющиеся действия. В этом смысле любые правила содержат идею своего повторения. Отсюда следует, что одна из функций игровых правил заключается в удерживании детей в пространстве игры.

В **заключение** отметим, что в научной литературе по проблеме игры детей дошкольного возраста вопрос о ее структуре рассмотрен явно недостаточно (Брейве, 2021). Имеется очевидное противоречие: ряд авторов отмечает противоречивость и даже парадоксальность игровой деятельности детей, но диалектическая структура игры при этом не рассматривается.

Проведенный анализ позволяют сделать следующие **выводы**:

1. В качестве исходных отношений построения структуры игры, согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, выступает противоречие между видимым и смысловым полем игры. Обсуждается феномен смыслового поля и раскрывается его психологическая особенность, которая заключается в слиянии (наложении) видимого (перцептивного) поля и репрезентативного (воображаемого) поля.
2. В статье показано различие между смысловым полем и мнимой ситуацией. Различие заключается в том, что ориентировка детей в смысловом поле направлена на понимание смыслов атрибутики его участников, а мнимая ситуация характеризуется регуляцией собственного игрового поведения ребенка на основе понятых смыслов. Если в смысловом поле ребенок сосредоточен на поведении других, то в мнимой ситуации — на собственных действиях.
3. Продемонстрирована возможность применения диалектической структуры для анализа игровой деятельности детей дошкольного возраста в целях построения игровой практики.
4. Представляется целесообразным разработать инструмент диагностики развития игры дошкольников с учетом диалектической структуры игры.

Литература

- Брейве С. Диалектическое сотворчество ученик — учитель в создании зоны ближайшего развития: на примере математики в детском саду // Современное дошкольное образование. 2021. № 3 (105). С. 72–80.
- Веракса Н.Е. Диалектическое мышление дошкольника (возможности и культурные контексты): монография. М.: Издательство Московского Университета, 2021.
- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
- Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Международный образовательный и психол. колледж: Психологический институт, 1996.
- Кайуа Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007.
- Смирнова Е., Абдулаева Е., Коркина А., Рябкова И. Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологии. М.: Ломоносовъ, 2009.

- Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. М.: Школа-Пресс, 1997.
- Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0207
- Смирнова Е.О. Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2014. № 6. С. 74–78.
- Хэйзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992.
- Чернокова Т.Е. Диалектическое не только мышление: роль диалектических структур в развитии личности и социализации ребенка // Современное дошкольное образование. 2021. № 6 (108). С. 37–44. doi: 10.24412/1997-9657-2021-6108-37-44
- Эльконин Д.Б. Детская психология М.: Учпедгиз, 1960.
- Abdulaeva, E.A., Smirnova, E.O. (2021). Formation of a Spatial Self-Image at an Early Age. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1 (1), 24–42. doi: 10.11621/nicep.2021.0102
- Bredikyte, M. (2010). Psychological tools and the development of play. *Journal of Cultural Historical Psychology*, 4, 11–16.
- Bredikyte, M. (2011). The zones of proximal development in children's play. PhD thesis, University of Oulu, Faculty of Education, Finland.
- Flavell, J., Flavell, E., Green, F. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.6.816>
- Lindqvist, G. (1995). The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education*, 62, 234.

References

- Abdulaeva, E.A., Smirnova, E.O. (2021). Formation of a Spatial Self-Image at an Early Age. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1 (1), 24–42. doi: 10.11621/nicep.2021.0102
- Brejve, C. (2021). Dialectical co-creation student-teacher in the creation of the zone of proximal development: on the example of mathematics in kindergarten. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 3, 72–80. (In Russ.).
- Bredikyte, M. (2010). Psychological tools and the development of play. *Journal of Cultural Historical Psychology*, 4, 11–16.
- Bredikyte, M. (2011). The zones of proximal development in children's play. PhD thesis, University of Oulu, Faculty of Education, Finland.
- Caiua, P. (2007). Games and People; Articles and Essays on the Sociology of Culture. M.: OGI. (In Russ.).
- Chernokova, T.E. (2021). Dialectical not only thinking: the role of dialectical structures in the development of the personality and socialization of the child. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 6, 37–44. doi: 10.24412/1997-9657-2021-6108-37-44 (In Russ.).
- Diachenko, O.M. (1996). The development of imagination of a preschooler. M.: International Educational and Psychological College: Psychological Institute. (In Russ.).
- Elkonin, D.B. (1960). Child Psychology. M.: Uchpedgiz. (In Russ.).
- Flavell, J., Flavell, E., Green, F. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.6.816>
- Hoisinga, J. (1992). Homo ludens. In the Shadow of Tomorrow. M.: Progress-Academy. (In Russ.).
- Lindqvist, G. (1995). The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education*, 62, 234.
- Smirnova, E.O. (2014). Kinds of preschool games. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 6, 74–78. (In Russ.).
- Smirnova, E., Abdulaeva, E., Korkina, A., Ryabkova, I. (2009). What do our kids play? Games and Toys in the Mirror of Psychology. M.: Lomonosov. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (1997). The psychology of the child: Textbook for teacher training colleges and universities. M.: Shkola-Press. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *National Psychological Journal (Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal)*, 2(34), 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0207 (In Russ.).
- Veraksa, N.E. (2021). Dialectical Thinking of a Preschooler (Possibilities and Cultural Contexts): Monograph. M.: Moscow University Press. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in a child's mental development. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 6, 62–68. (In Russ.).

Статья получена 18.05.2022;

принята 10.06.2022;

отредактирована 15.06.2022

Received 18.05.2022;

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Веракса Николай Евгеньевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Nikolay E. Veraksa — Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Научная статья

УДК 159.922.6
doi: 10.11621/npj.2022.0303

*Посвящается светлой памяти
Лены Смирновой — коллеги и подруги*

Детская игра как территория свободы

Е.Г. Юдина

Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия

eleyudina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2483-2931>

Актуальность. Тема детской сюжетно-ролевой игры относится к разряду вечных в возрастной психологии, поскольку сильно влияет не только на теорию детского развития, но и на практику дошкольного образования, задевает интересы семьи, а главное, в сильной степени определяет направление и качество развития самого ребенка дошкольного возраста. Тем не менее, мы видим взлеты и падения интереса к этой теме по мере изменения общественных приоритетов в развитии детей на протяжении последних примерно ста лет. В XXI веке обсуждение условий возникновения игры и ее возможности встречает огромный интерес, со стороны как родителей, так и профессионального сообщества, представляя собой специфический ресурс для развития ребенка в мире неопределенности и непредсказуемого будущего.

Цель. Проанализировать современную социокультурную ситуацию в российском дошкольном образовании с точки зрения возможностей развития сюжетно-ролевой игры детей, выявить основные причины отсутствия игры в детских садах, а также представить возможные родительские и педагогические образовательные стратегии, связанные с возможностями игры в развитии детей дошкольного возраста.

Выборка. В исследовании участвовали родители детей, посещающих детские сады из трех регионов РФ. Выборка была структурирована с учетом фактора социально-экономического положения региона, факторов «центр-периферия», «город-село», «вид дошкольного учреждения». Количество респондентов каждый год варьировало от 1000 до 1200.

Методы. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ литературы по теме исследования, экспертная оценка, письменный опрос (анкетирование, с применением метода ранжирования респондентами представленных альтернатив), статистический анализ данных (с использованием метода дисперсионного анализа данных).

Результаты. На основании анализа полученных данных были получены следующие результаты. Рейтинг образовательных предпочтений родителей показывает, что конфликт между обучающими активностями и детской игрой, который обсуждается в литературе и действительно присутствует в детских садах, не основан на реальных предпочтениях родителей. В ходе исследования обнаружен феномен игры-имитации, которая часто выдается за реальную детскую игру. Представлен анализ тенденций, связанных с отрицанием роли игры в развитии современных детей.

Выводы. Обсуждаются пути преодоления конфликта между обучением и игрой. Показаны расхождения между реальными предпочтениями семьи в сфере дошкольного образования и интерпретацией их педагогами. Реальные предпочтения родителей дают картину, которую можно использовать для установления продуктивной коммуникации между дошкольными педагогами и родителями детей, посещающих детский сад.

Практическое применение результатов. Все полученные в исследовании результаты могут быть применены в практике дошкольного образования, на уровне дошкольных организаций. Области применения полученных результатов: организация реальной, а не имитационной игры детей дошкольного возраста, построение продуктивной коммуникации с родителями детей, посещающих дошкольную организацию.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, культурно-историческая теория, реальная игра, игра-имитация, образовательные приоритеты российских семей.

Для цитирования: Юдина Е.Г. Детская игра как территория свободы // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 13–25. doi: 10.11621/npj.2022.0303

*In loving memory of Lena Smirnova,
a colleague and a friend*

Pretend play as the territory of freedom

Elena G. Yudina

Moscow School of Social & Economic Sciences, Moscow, Russia

eleyudina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2483-2931>

Background. The issue of children's role-playing game belongs to the category of eternal in developmental psychology, since it strongly influences not only the theory of child development, but also the practice of preschool education, affects the interests of the family, and, most importantly, to a large extent determines the direction and quality of the child's development in preschool age. However, we have seen numerous shifts in interest to this topic as societal priorities in child development have changed over the past century. In the 21st century, the discussion around the possibilities and conditions for the emergence of pretend play is of great interest on the part of both parents and the professional community. Play represents a specific resource for the development of a child in a world of uncertainty and an unpredictable future.

Objectives. The study aims to analyze the current socio-cultural situation in Russian preschool education from the point of view of the role-playing game development in children, to identify the main reasons for the lack of play in kindergartens, and also to present possible parental and pedagogical educational strategies related to the place and possibilities of play in the development of preschool children.

Sample. The study involved parents of children attending kindergartens from three regions of the Russian Federation. The sample was structured according to the factor of socio-economic situation in the region, as well as the factors "center-periphery", "city-village", "type of preschool institution". The number of respondents varied from 1000 to 1200 each year.

Method. A number of methods were used in the study. These included literature analysis on the research topic, expert evaluation, written survey (questionnaire, with the method of ranking the alternatives by respondents), statistical data analysis (with the method of variance analysis).

Results. Based on the analysis of the obtained data, the following results were obtained. The rating of parental educational preferences shows that the conflict between learning activities and children's play, which is discussed in the literature and is actually present in kindergartens, is not based on the real preferences of parents. The study revealed the phenomenon of imitation play, which is often presented as a real children's game. An analysis of trends associated with the denial of the role of play in the development of modern children is presented.

Conclusion. Ways to overcome the conflict between learning and play are discussed. The discrepancies between the real preferences of the family in the field of preschool education and their interpretation by preschool teachers are shown. The actual preferences of parents provide a picture that can be used to establish productive communication between preschool teachers and parents of children attending kindergarten.

Practical application of the results. All the results obtained in the study can be applied in the practice of preschool education, at the level of preschool organizations. The areas of application of the results obtained include organization of a real, non-imitation, game of preschool children, building up productive communication with the parents of children attending a preschool organization.

Key words: role-playing game, cultural-historical theory, real game, imitation game, educational priorities of Russian families.

For citation: Yudina, E.G. (2022). Pretend play as the territory of freedom. Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 13–25. doi: 10.11621/npj.2022.0303

Теперь я утверждаю: человек и вообще всякое разумное существо существует как цель сама по себе, а не только как средство для любого применения со стороны той или другой воли; во всех своих поступках, направленных как на самого себя, так и на другие разумные существа, он всегда должен рассматриваться также как цель.
Иммануил Кант

Одним из самых серьезных и заметных экспертов в области сюжетно-ролевой игры детей — важной и совершенно необходимой ребенку дошкольного возраста, — была Елена Олеговна Смирнова. Одной из несомненных сторон ее профессиональной и жизненной миссии было просвещение взрослых относительно роли детской игры в развитии ребенка. Уже более двух лет ее нет в живых, но в течение всей своей жизни каждый раз, когда речь заходила об игре, особенно когда формат был не только академический и полемика приобретала черты уже скорее борьбы, чем дискуссии, она всегда защищала детей, искренне пытаясь пробудить в оппонентах совесть и сочувствие¹.

В течение тридцати с лишним лет нашего знакомства я ни разу не видела, чтобы она отказалась отстаивать право детей играть, какими бы неприятностями это ей ни грозило. Так было и в постоянных наших дискуссиях с чиновниками, и в процессе работы над Федеральным государственным стандартом дошкольного образования в 2013 году, и во многих других проектах, на которых нам приходилось пересекаться.

Конечно, сюжетно-ролевая игра была не единственной ее темой. Е.О. Смирнову интересовали все основные, в том числе системные, проблемы дошкольного образования. Но игра всегда виделась мне как ее главная любовь на всю жизнь, и созданный ею Центр игры и игрушки в Московском городском психолого-педагогическом университете это, безусловно, подтверждает.

Оригинальные сравнительные исследования законов развития ребенка, которые проводились Е.О. Смирновой (Смирнова, Галигузова, Мещерякова, 2007; Смирнова, 2007; Смирнова, 2019) или под ее руководством, показали многие особенности детской игры в контексте новых социокультурных условий, постоянно меняющихся в течение нашей жизни, и создали новые возможности для понимания природы игры. Фактически Елена Олеговна изобрела особую методологию исследования, которую можно обозначить как сравнительно-социокультурную. В принципе, прием повтора классических исследований в науке не нов. Однако в особых условиях развития страны в постсоветский период, сопровождавшийся поистине тектоническими сдвигами в России и в мире, он превратился в особый подход, дававший важную информацию и о предмете исследования (детской игре),

и о социокультурном контексте, в котором исследование велось.

Трагический, внезапный уход Лены Смирновой, который произошел прямо перед наступлением странного, необычного, тяжелого времени испытаний, наводит на непроизвольные, навязчивые мысли о судьбе человека, который очень нужен родным, друзьям, коллегам, мог еще много сделать, но был изъят — возможно, чтобы его сохранить? И тогда, если следовать логике Канта, — Лена, конечно, навсегда осталась целью.

Исчезновение детской игры: современный контекст

В последние годы эксперты уже не менее 25 лет в разных контекстах обсуждают в педагогических сообществах тему детской игры, ее важности, критической роли в развитии детей, выражают тревогу, что современные дети не играют, что игру практически невозможно встретить в детских садах. Практики и управленцы по видимости обычно соглашались, но ситуация в целом не меняется к лучшему.

Возможно, одна из сущностных причин, почему с детской игрой в современном обществе не все благополучно, заключается как раз в том, что мы не до конца понимаем настоящую природу игры, и именно это лишает нас возможности организовать настоящий дискурс, который, наконец, обеспечит детской игре свободную дорогу в наш мир. Проблема усугубляется тем, что именно в последние десятилетия широко распространилась практика **имитации детской игры** в дошкольных учреждениях. На пересечении, с одной стороны, стремления авторитетного профессионального сообщества организовать дискурс, всячески поддерживающий игру детей в детских садах, а с другой — административного ответа на эти попытки в виде формальных отчетов, возникает феномен многочисленных «отчетных», отрепетированных постановочных инсценировок, которые воспитатели пытаются выдать за детскую игру. Это, разумеется, не способствует проникновению педагогов в сущность игры, пониманию ее действительной роли в развитии ребенка и, разумеется, практике ее действительного продвижения в дошкольных организациях.

Проблема, видимо, в том, что нам не до конца понятно, что **в действительности собой представляет игра, в чем ее настоящая суть**. Что в игре не поддается имитации, и каковы возможные критерии, которые позволят нам с уверенностью отличить имитацию (не-игру) от игры. Мы видим, что, несмотря на существующий в профессиональном сообществе интерес к игре детей, многие педагоги, опираясь, например, на замечательную теорию сюжетно-ролевой игры Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1999), не могут отличить настоящую игру от ее постановочной имитации, и даже очень хорошая и правильная теория вместо того, чтобы направлять к цели, сбивает с толку.

¹ Важно заметить, что детская игра на пространстве системного образования очень часто подвергается атакам, попытки избавиться от игры в пользу академического обучения детей не прекращаются долгие годы.

Тема детской сюжетно-ролевой игры как драйвера развития ребенка и даже, возможно, некоего шаблона, который во многом определяет качество детского развития, в последнее время приобрела новое звучание. В качестве одного из основных трендов в развитии современного образования многие исследователи и эксперты фиксируют очевидные изменения, которые происходят в традиционной модели отношений между взрослыми и детьми, доставшейся нам в наследство от индустриального общества.

Большую роль в этом процессе играют глобальные тренды XXI века — эпохи рисков и неопределенности (Бек, 2000), переходов от известных социальных практик к неизвестным и появления множества промежуточных форм с неясной перспективой развития, порождающих затруднения в перспективном планировании. Взрослые перестают понимать перспективы, теряют уверенность, основанную на знаниях и навыках, на фоне нарастающей неопределенности прошлый опыт не помогает. Возникающая у родителей тревожность и неуверенность становится сильным предиктором таких действий, которые призваны, в одних случаях, давать ребенку больше свободы и возможности выбора, в других, — напротив, брать ситуацию с образованием ребенка в свои руки. Важно заметить, что обе тенденции в обществе сосуществуют одновременно и дают начало разным трендам. В рамках этого текста нас в большей степени интересует вторая тенденция, связанная с повышенной ответственностью, которую современные семьи чувствуют в отношении образования своих детей. Мы видим, что эта установка семьи, которая на первый взгляд выглядит, несомненно, позитивной, нередко парадоксальным образом приводит иногда к не меньшим вопросам, чем во времена, когда ответственность за образование детей почти полностью лежала на педагогах.

Родители в гораздо большей степени стали осознавать себя ответственными за развитие своих детей: возникают ассоциации родителей, большую популярность получило движение «Ответственное родительство», мы все больше сталкиваемся с образовательными проектами (детскими садами, школами), которые объединившиеся семьи создают для своих детей. Современные родители все более настойчиво стремятся проникать за двери детских садов и школ, в которых находятся их дети, нарушают ранее привычные границы закрытости и очевидно демонстрируют желание, так или иначе, участвовать в образовании детей. Семья постепенно перестает полностью делегировать образование своих детей государственным институтам, знаменитая функция «камеры хранения», которая была основной для образовательных институтов в индустриальном обществе, теряет доминирующий характер.

Одновременно нельзя не заметить как зеркально повторенную аналогичную ситуацию и с педагогами, которые создают профессиональные сообщества, стремятся сами организовывать свое профессиональное развитие, все время ищут новые программы и практики. На фоне постоянных обсуждений осо-

бенностей современного детства начинают меняться и пересматриваться многие до сих пор непререкаемые максимы, которые действовали в течение многих десятилетий и фактически структурировали образовательное пространство во многих странах.

Детская игра, которая и раньше претерпевала разное к себе отношение со стороны образовательного сообщества или семьи, в последнее время становится одним из камней преткновения в серьезной дискуссии. Эта дискуссия в определенном смысле может стать поворотным пунктом в гораздо более широком обсуждении: выясняем ли мы мнение ребенка, когда принимаем решения, касающиеся его образования, занятий и в пределе — его дальнейшей судьбы? Мы знаем, что в традиционной «индустриальной» модели образования спрашивать ребенка о его предпочтениях было либо совсем не принято, либо это происходило по особым поводам. В современной ситуации все громче слышны голоса, которые утверждают, что ребенок имеет право на выбор; более того, что именно возможность делать выбор лежит в основании развития очень важных качеств личности ребенка: инициативы, самостоятельности, любознательности, активности и — в конечном итоге — свободы и ответственности.

Игра, в некотором смысле, проясняет эту дилемму с наибольшей ясностью: в целом взрослым известно, что дети очень любят играть¹, и если во имя высоких целей, поставленных взрослыми, ребенок лишается этой возможности, то здесь отчетливо видны и эти цели, и жертва, которую приносит ребенок во имя их достижения. Если отнестись к этой проблеме шире, то фактически сейчас мы наблюдаем очередное обострение конфликта двух концепций: «человек как цель» и «человек как средство». Со времен Канта многое изменилось, но и сейчас этот конфликт актуален, причем в современной ситуации повысились шансы, что взрослые начнут постепенно осознавать, что ребенок — человек, и относиться к нему как к человеку, в том числе в кантовском смысле: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» (Кант, 1997).

Игра versus обучение

Каждый, кто, так или иначе, касается темы детской игры, знает, что это очень сложный предмет. Даже если не затрагивать излюбленного хода некоторых экспертов, что игра это реальность не только детского мира, но и мира взрослых, и, опустив множество различных детских игр, сосредоточиться на самом важном виде детской игры — на игре сюжетно-ролевой, мы увидим множество проблем и нерешенных споров относительно этого удивительного феномена. Одним

¹ Среди современных исследователей такое утверждение уже не является аксиомой. На этой дискуссии мы остановимся несколько ниже.

из частых сюжетов в дискуссии вокруг сюжетно-ролевой игры является ее отношения с другими, так называемыми «серьезными» видами детской активности, которые часто рассматриваются с точки зрения обучения (Barblett, 2016; Bodrova, E. 2008; Whitebread, 2017). В этой дискуссии игра ребенка либо противопоставляется обучению, фиксируется их конфликт или даже несовместимость, либо — в наиболее мягкой форме, игра подается в качестве возможного ресурса для каких-то особых форм обучения. Эта последняя позиция породила такой термин, как «игровые формы обучения», причем обычно нелегко понять, что собственно под этим имеется в виду и есть ли у нас возможность отличить игровую форму от неигровой, но при этом все же учитывающей особенности дошкольного возраста. Это требование — соответствия особенностям дошкольного возраста — оказывается причиной постоянного раздражения со стороны практики дошкольного образования в российских детских садах и воспринимается как помеха в достижении серьезных целей обучения детей.

Конфликт между обучением и игрой имеет два основных проявления, причем очевидно, что эти два аспекта конфликта связаны между собой. Во-первых, в современном обществе довольно большое место стала занимать установка взрослых на раннее обучение детей, подготовку их к школе совершенно традиционными методами. В результате возникают большие проблемы с игрой в детских садах, когда довольно очевидно, что для игры не хватает времени, которое полностью отдается занятиям. Во-вторых, возникает попытка *использовать* игру в обучающих целях.

Первая проблема насчитывает уже несколько десятилетий, в течение которых она, постепенно усугубляясь, достигла, наконец, нынешней стадии. В современных работах (Хирш-Пасек и др., 2014) анализируется нынешнее положение дел с безумной загруженностью детей, которая довольно некритично называется «развитием». Многие авторы описывают современную ситуацию с обучением маленьких детей, которая посредством внедрения идеи, что детей надо предельно загружать всякими познавательными и другими формальными обучающими активностями, лишает их свободы, самостоятельности и в пределе — вообще всякой субъектности. Дети оказываются лишенными возможности принимать собственные решения, заниматься тем, что им нравится, и в результате никак не могут нащупать свои интересы, опробовать свои силы и продвинуться в специфических видах детского опыта — в особенности, детской игры. Между тем, согласно современным представлениям о развитии ребенка-дошкольника, именно игра все с большей очевидностью составляет центр этого развития, обеспечивая ребенку возможность основных достижений дошкольного возраста.

При этом, конечно, нельзя не отметить, что образовательная стратегия загруженности ребенка (которая получила очень большое распространение в разных странах, причем Россия не является исключением в этом глобальном отношении к детству) приводит и к высокой тревожности родителей. Мы уже можем

в качестве почти клинически описанных случаев зафиксировать проявления специфического «образовательного родительского невроза». Под влиянием особого рода социального шантажа со стороны современного общества тревога родителей за будущее их детей выходит далеко за пределы нормального внимания к успехам ребенка и заботы о его развитии и принимает почти злокачественные формы. Этот феномен много раз был отмечен и описан в профессиональной литературе (Хирш-Пасек et al., 2014; Bergen, 2018), и, к сожалению, эта тенденция продолжается. Конечно, если общество все более акцентирует внимание родителей на конкурентном характере будущего, которое ждет их детей, на необходимости приобретения маленьким ребенком совершенно взрослых образовательных ресурсов (знаний, умений и навыков), родители в интересах ребенка сделают все возможное, чтобы он мог выдержать эту конкуренцию, и потратят все его время на такое обучение.

К чему мы пришли в XXI веке, когда в условиях нарастающей неопределенности особенно важно научить детей анализировать новые ситуации, самим делать выбор, самостоятельно искать факты, находить решения и, если надо, круто менять свою жизнь? Пока профессиональное сообщество обсуждает важность «мягких навыков», мы опять, как в индустриальную эпоху, даем им как можно больше информации (причем неизвестно, насколько полезной она останется уже через год-два), обучаем их своим привычным навыкам и умениям (которые, возможно, никогда им не пригодятся), и не собираемся спрашивать, хотят ли они всего этого. При этом мы возвращаемся уже даже не к XX, а к XIX–XVIII веку, отнимая у них детство, опять превращая их в маленьких взрослых, но уже не столько помогающих членам своей семьи, как в патриархальном обществе, сколько работающих над своей «карьерой».

Интересно заметить, что, судя по всему, именно детская игра могла бы решить эту проблему если не в деталях, то, как минимум, в принципе. Согласно культурно-историческому подходу к развитию и образованию детей, игра с точки зрения ее роли в развитии детей дошкольного возраста, не может сравниться ни с какой другой детской активностью. Л.С. Выготский в своей знаменитой статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» (Выготский, 2004) определил значение игры, как контекста, в котором вызревают и развиваются все основные достижения дошкольного возраста; таким образом, только детская игра, причем, именно сюжетно-ролевая, получила статус *ведущей деятельности* в дошкольном возрасте. «Игра — источник развития и создает *зону ближайшего развития* (Выделено мной — Е.Ю.) Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных» (Выготский, 2004, с. 220).

Этот факт до определенного времени считался общеизвестным внутри культурно-исторического подхода к развитию ребенка; более того, советское, а затем и российское дошкольное образование опиралось именно на такое видение, благодаря чему сюжетно-ролевая игра в том или ином виде все же присутствовала в жизни детей. Однако, как уже упоминалось, в последние 15–17 лет ситуация изменилась, и многим исследователям это дает основания усомниться, действительно ли игра по-прежнему имеет такое же фундаментальное значение для развития современных детей? Часто можно слышать, что современным детям не интересно играть, они гораздо больше увлечены гаджетами, онлайн- и видеоиграми; также указывается на важность исследовательской детской деятельности и высокую заинтересованность в ней, которую проявляют дети XXI века, обычно упоминаются и другие традиционные виды детской активности, которые дети тоже любят.

Очевидно, что эти аргументы ничего не доказывают, поскольку никто и не спорит, что все перечисленное детям интересно. Ребенок не генератор случайных чисел, как любой человек он пристрастен, но он не является и исключительно приверженцем какой-то одной интересной ему активности. Дети обычно, если их не слишком жестко направлять и ограничивать, действительно интересуются много чем — хотя и в разной степени, в зависимости от своих предпочтений.

Л.С. Выготский, аргументируя свой вывод об особой роли сюжетной ролевой игры, как раз замечает, что *дело не в преобладании игры* в жизни ребенка; игра как раз *не* преобладает по занимаемому месту среди других активностей, но ее развивающую роль невозможно переоценить (Выготский, 2004). В игре ребенок перестраивает отношения между предметом и смыслом, действием и смыслом, именно в игре он способен «отрывать» от вещи ее значение, до тех пор намертво к вещи «приклеенное», переносить его на другой предмет и тем самым начать действовать не столько в мире вещей, сколько в области смыслов, *абстракций*. То же касается и других способностей, которые развиваются в игре уже с помощью мнимой ситуации, которая открывает ребенку возможность действовать по правилу, а не по непосредственному желанию и тем самым открывает ему путь к *воле*, к волевому действию и планированию (Выготский, 2004).

Дело осложняется тем, что методологически довольно трудно зафиксировать справедливость или, напротив, ложность утверждений о неважности игры для современного детства, поскольку совершенно непонятно, что могло бы в этом случае послужить различающим критерием. Если в качестве такого критерия выбрать детский интерес, то совершенно очевидно, что уровень этого интереса всегда будет зависеть от конкретных условий эксперимента и вывод оказывается принципиально нефальсифицируемым. В качестве примера можно привести исследования А. Лиллард (Lillard et al., 2013; Lillard et al., 2015), которая буквально сравнивает решение конкретной

задачи после игры или без игры, причем, следуя естественно-научной модели эксперимента, задачи никак не связаны ни с сюжетом, ни с какой-либо другой характеристикой игры.

Возражения против статуса игры как ведущей деятельности появились еще в конце прошлого века и бывают связаны с попыткой исследователей, методологов и теоретиков развития и даже практиков образования представить современное детство как нечто уникальное, неизведанное и качественно отличное от всего, что мы знаем о развитии ребенка в XIX и XX веках. При этом речь идет о различиях не столько в культурном, но буквально в антропологическом смысле — дети стали другими по природе, говорят нам. Эта тенденция видна и в публичном пространстве: вспомним хотя бы попытки журналистов, писателей, подхваченные затем и широкой публикой, маркировать вновь рожденные поколения буквами конца латинского алфавита — в результате мы получили поколения X, Y, Z, не слишком внятно описанные, однако исходно несущие на себе отпечаток некоей исключительности. После чего буквы кончились, а поколения, будем надеяться, — нет, и цивилизация с разными культурами внутри нее пока продолжает развиваться.

Разумеется, вся эта дискуссия возникает не просто так. Мы действительно находимся в центре важных цивилизационных изменений: переход от индустриального общества к информационному сопровождается поистине тектоническими изменениями в самой цивилизации, в культуре, которые, пока не затронули антропологические основания нашего вида, несмотря на уже заметные риски (Юдин, 2018). Резонно предположить, что наши дети как представители вида *homo sapiens* адекватно реагируют на изменения экосистемы, в которой живут, но природу свою пока не меняют, а, следовательно, очень любят играть.

Итак, мы сталкиваемся с аргументом, что современный ребенок «исходно» не мотивирован играть и ему гораздо интереснее виды продуктивной активности. Заметим, что эта странная логика не используется, когда речь идет о любой продуктивной детской деятельности, о чем бы мы ни говорили. Никто не ожидает, что если взрослые не будут заниматься с детьми, то у ребенка все равно непонятно как исходно возникнет интерес — к математике, к рисованию, к лепке, к танцу: все понимают, что такие случаи скорее исключение, хотя они в принципе возможны. Однако, скажем, у Маугли вообще не было шансов на такое развитие событий. Мы знаем, что детский интерес надо развивать, детей надо вовлекать, им надо много чего показывать и вместе с ними — или отдельно — давать пробовать и т.п. Иными словами, мы понимаем, что освоение ребенком культурно выработанных способов действия возникает только при наличии проводника в мире культуры — взрослого, или другого ребенка, который так или иначе эти способы показывает и дети вместе со взрослым эти способы осваивают. Все эти культурные практики — часть человеческой культуры и передаются внутри нее.

Однако сейчас ситуация выглядит так, что игре в такой принадлежности к человеческой культуре, судя по всему, бывает отказано — несмотря на то, что именно игра во многом универсальна как практика, включенная во множество разных культур. Игры различаются, но невозможно найти культуру, в которой нет игры. Даже там, где почти отсутствует детство как выделенный культурный феномен, игра присутствует: там вместе с детьми играют взрослые, причем детская игра пусть в зачаточном виде все равно существует. Но при этом именно от игры ожидают, что если дети так уж ее любят, то они должны заиграть сами по себе, без того, чтобы взрослые создавали для нее условия и стимулировали ее.

Кажется очевидным, что основной причиной такой «дискриминации» игры может быть развившееся в последние годы упомянутое нами прагматическое, почти утилитарное отношение взрослых к детскому развитию. Все более заметно стремление родителей использовать каждую минуту детской жизни с целью полезного накопления ресурса для будущей жизни ребенка, о которой, как мы уже точно понимаем, мы ничего не можем знать. Мы, как старые генералы, готовимся к прошедшим войнам.

Одно из проявлений такого прагматизма возникает, когда конфликт между важностью обучения и ценностью игры выливается в непрекращающиеся попытки взрослых использовать игру как обучающий ресурс. Эта логика напоминает старую миниатюру М. Жванецкого, в которой герой предлагает напрямую подключить танцующую балерину к динамо-машине для получения электричества. Что только не называют игровыми формами обучения: прищипленную к классной доске фигурку сказочного героя; организованную педагогом детскую деятельность по освоению ЗУНов с добавленным посторонним сюжетом; включенные в игру ребенка контрольные вопросы (посчитай, прочти и т.п.) и многое другое.

Проблема искусственного использования игры в обучающих целях активно в критическом формате обсуждается в международном профессиональном сообществе. Так, например, Даг Ном замечает, что игровые (или симулирующие игру) методы обучения систематически критикуются, как нарушающие автономию, спонтанность игры, ее изменчивый и ускользающий характер (Nome, 2015). Критики такой стратегии обучения через так называемые «игровые методы» постоянно подчеркивают внутренний характер мотивации настоящей, реальной детской игры и *независимость* ее от внешних *целей или причин, лежащих вне ее*. Она принципиально не инструментальна, но аутентична (Deci, Ryan, 1985).

Заметим, что эта в целом справедливая критика иногда пользуется несколько, на наш взгляд, преувеличенно романтической аргументацией, обращаясь к конструкту «свободная игра». Это понятие появилось как раз в связи с рассмотренной нами оппозицией «обучение — игра» и было призвано прояснить разницу между так называемыми игровыми методами обучения и реальной игрой. В попытках опреде-

лить, что же такое свободная игра, исследователи и теоретики иногда фактически утверждают, что настоящая свободная игра словно обладает полной независимостью от контекста, в котором она существует. Очевидно, что это невозможно, и таким образом, существенная разница между настоящей живой детской игрой и ее имитацией с вполне утилитарными целями взрослых становится не схваченной. Можно полагать, что причина в некорректном различительном критерии между этими двумя видами активности, которые предлагают исследователи.

Конечно, было бы абсурдно полагать, что есть вид детской активности, не зависящий от окружения, в котором эта активность разворачивается. Идея полной независимости игры выглядит как теоретическое, слишком отвлеченное предположение о природе свободной игры. Свободная игра может пониматься скорее как игра, *идущая от ребенка*, который живет, разумеется, в реальном мире и зависит от него. С нашей точки зрения, основной вопрос, который может пролить свет на главное отличие игры от ее имитации — это вопрос о том, *чья инициатива?* Игра — не отвлеченный феномен, это живое, встроенное в существующую реальность явление, *но рождаемое именно ребенком*. Пространство игры — это пространство, хозяин которого — ребенок и только ребенок; более того, игра — это до определенного возраста единственное пространство, где он полновластный хозяин.

При этом задача взрослого — *создать для нее условия*, причем мы никогда не знаем, какая именно игра возникнет в этих созданных взрослым условиях. Основная проблема, как кажется, в некотором интеллектуальном и волевом усилии, которое нам надо сделать, чтобы, с одной стороны, игра предстала перед нами как абсолютно принадлежащая ребенку, а с другой, одновременно удерживать понимание, что сама по себе игра может не родиться. Мы создаем для нее условия, но мы не распоряжаемся результатом, который в этих условиях появляется.

Если мы представим себе упомянутую выше оппозицию, то между задидактизированной активностью (не-игрой) на одном полюсе и чем-то несуществующим, эфирным, полностью независимым — на другом, находится детская игра — живая, наполненная энергией, рожденная из любви ребенка играть, его творчеством в пространстве игры. Граница между нашим вмешательством и свободой ребенка будет двигаться в зависимости от нашего представления о том, что же такое настоящая игра, где она кончается и становится чем-то совершенно не отвечающим своей природе и всего лишь решающим прагматические задачи взрослых. Таким образом, мы полагаем, что критерий того, что вы имеете дело именно с игрой, а не с ее имитацией, заключается в факте, что *хозяин этой игры — ребенок, эта игра возникла по его инициативе*.

Таким образом, настоящая проблема, которая стоит перед нами в связи с игрой, не столько в борьбе этих двух крайних случаев (полная свобода игры versus то-

тальное игровое рабство), сколько в необходимости понять, что же мы называем игрой в реальной жизни, а не в пространстве теоретических построений. Заметим, что сильные, позитивные эмоции, которые ребенок всегда испытывает во время настоящей игры, тоже не могут стать для нас руководством к практическому распознаванию игры. Воображение, творчество, любопытство, увлеченность, счастье быть причастным, присущи не только игре, есть множество детских действий, естественной частью которых все это является. Сторонниками понятия «свободная игра» убедительно показано, что игра как стихия не терпит тотального насилия — что ж, насилие со стороны взрослого может разрушить или исказить и другие, отличные от игры, виды детской деятельности, заблокировав присущие им естественные человеческие смыслы. Однако это не значит, что любое вмешательство взрослых в детское развитие тождественно насилию.

В практике дошкольного образования мы имеем дело либо с отсутствием игры как таковой (поскольку для нее не созданы даже самые базовые условия), либо с тем, что можно было бы назвать *имитацией игры*, или *игрой-фейком*, активностью, которая притворяется игрой, не будучи ею.

Как родители относятся к детской игре? Исследование образовательных приоритетов семьи

Итак, мы фиксируем довольно тревожную, несмотря на некоторые слабые сдвиги, ситуацию с игрой в основном месте жизни большого количества детей дошкольного возраста — в детских садах. Почему в детских садах практически невозможно увидеть настоящую сюжетно-ролевую детскую игру? Можно допустить, что это происходит не только потому, что время и место для детской игры не выделяются. Понятно, что, если нет этих условий, игры не будет. Тут вспоминается история с Наполеоном, который спросил маршала Нея, почему не стреляла батарея? Ней ответил, что это произошло по пяти причинам и начал перечислять: «во-первых, у нас не было снарядов...». «Спасибо, — сказал Наполеон, — остальные причины мне не нужны».

Однако мы можем задать следующим вопросом: почему в российских детских садах не выделяется время и место для игры? И здесь мы обнаруживаем несколько вероятных причин, которые мы отчасти упоминали выше. Первое, на что обычно указывают исследователи дошкольного детства, это предположение о доминировании задачи подготовки детей к школе, которая таким образом конкурирует с игрой. Дети просто не успевают играть, поскольку их с утра до ночи обучают специальным навыкам, под которыми подразумевается школьная готовность. При этом если спросить самих воспитателей, считают ли они правильным такое положение вещей, они довольно часто отвечают: «Конечно, нет. Но что мы можем сделать — этого требуют родители».

Интересно, что гораздо реже воспитатели как на причину указывают в сторону начальства разного уровня и даже в этих случаях часто следует пояснение: «Идут на поводу у родителей, которые требуют готовить детей к школе». Таким образом, мы вроде бы сталкиваемся все с тем же доминированием обучения в дошкольном образовании, причем в одном из наиболее «злокачественных» видов: в виде принудительных занятий с детьми, да еще по специальному запросу семьи.

Безусловно, существует тревожность родителей относительно социального статуса ребенка, его успешности в школе и развития дальше по «карьерной» лестнице. Конечно, мы видим определенные родительские стратегии образования, связанные с практиками дрессуры детей, насильственного их обучения. Мы уже останавливались выше на этой социальной проблеме, значение которой конечно выходит за пределы даже такой важной темы, как возможность для детей играть.

Однако при этом нельзя не учитывать, что наряду с социальным шантажом со стороны школы и других образовательных институтов, семья в современном мире сталкивается с альтернативной, уже довольно распространенной информацией о важности демократического типа образования для развития маленького ребенка, о его субъектности (несмотря на возраст) и праве на выбор. В такой ситуации встает сразу несколько вопросов: во-первых, действительно ли запрос родителей на авторитарные практики насильственного обучения так велик и, во-вторых, даже при его наличии, в какой степени он опирается на истинные приоритеты семьи, а в какой следует социальной инерции или даже давлению?

Чтобы ответить на эти вопросы, мы организовали специальное исследование, в котором постарались выяснить, каковы действительные приоритеты современных родителей в области дошкольного образования.

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: анализ литературы по теме исследования; экспертная оценка; письменный опрос (анкетирование); статистический анализ данных.

С помощью экспертной оценки мы определили список основных задач современного дошкольного образования, которые (с поправкой на культурную специфику) можно обнаружить в большинстве систем дошкольного образования по всему миру. Задачи эти были сформулированы таким образом, чтобы они отвечали основным целям развития ребенка в дошкольном возрасте и одновременно были опознаваемы нашими испытуемыми в качестве действительно важных для их ребенка. Мы намеренно не вдавались в детали, на которые могут распасться эти задачи, и старались явным образом не опираться на существующие научные классификации, сохранив, тем не

мнее, их основные смыслы в доступных родителям формулировках. Ниже представлен вопрос, включающий список задач дошкольного образования, в котором респондентов просили расставить приоритеты, начиная с самого важного и заканчивая наименее важным.

Хороший детский сад должен (*проранжируйте ответы: поставьте «1» возле самого значимого с вашей точки зрения ответа, «2» — возле следующего по важности и т.д. до «8» — возле наименее важного ответа. Если не хватает важного ответа, запишите его на свободной строке*):

- подготовить моего ребенка к школе
 - научить ребенка слушаться взрослых
 - создать психологически комфортную обстановку для моего ребенка
 - научить ребенка навыкам самообслуживания
 - приучить ребенка к режиму дня
 - обеспечить безопасность моего ребенка
 - дать возможность моему ребенку играть
 - научить ребенка общаться со сверстниками
- др. _____

Как можно видеть, мы просили респондентов не выбирать одну или несколько из предлагаемых альтернатив. С нашей точки зрения все они важны и в некотором смысле необходимы — как уже упоминалось, они отражают все основные задачи дошкольного образования. Поэтому мы остановились на ранжировании их в порядке значимости для респондента. Это позволило не только зафиксировать высшие приоритеты и «аутсайдеров» в этом списке, но и получить целостную структурную картину всех приоритетов семьи в области дошкольного образования. Кроме того, это дало возможность также отслеживать динамику изменений в образовательных приоритетах родителей, поскольку исследование, начиная с 2011 года, повторялось каждый год вплоть до 2019 года включительно.

Таблица. Структура приоритетов в сфере дошкольного образования среди родителей 3-х регионов РФ (результаты 2019 года)

Место в рейтинге задач дошкольного образования	Выбор респондентов	Средний ранг	Стандартное отклонение
1	Психологический комфорт	2,40	1,7
2	Безопасность	2,99	2,0
3	Общение со сверстниками	4,05	2,1
4	Подготовка к школе	4,12	2,3
5	Навыки самообслуживания	4,89	1,7
6	Дисциплина (слушаться взрослых)	5,24	1,8
7	Режим дня	5,36	1,8
8	Игра	6,72	1,7

Выборка

В исследовании участвовали родители детей, посещающих детские сады из трех регионов РФ. Выборка была структурирована с учетом фактора социально-экономического положения региона, факторов «центр-периферия», «город-село», «вид дошкольного учреждения». Количество респондентов каждый год варьировало от 1000 до 1200.

Результаты исследования представлены в таблице.

Легко видеть, что ценность дошкольной игры в списке задач дошкольного образования с большим отрывом находится на последнем месте, причем мы не фиксируем динамики по игре в результатах разных лет. В течение 8 лет, когда мы повторяли исследование, детская игра стабильно занимала самое последнее место среди родительских приоритетов, причем ближайшая — предпоследняя по ценности — задача (в 2019 году, как видно из таблицы, это была ценность приучения ребенка к режиму дня) всегда сильно опережала задачу развития у детей игры. В 2011 году, когда исследование начиналось, игра тоже была на последнем месте, но предпоследней по рейтингу приоритетов у родителей была задача «научить ребенка слушаться взрослых».

В сущности, эти результаты на первый взгляд фактически подтверждают наиболее распространенный диагноз большинства исследователей, которого мы касались выше: отсутствие игры в детстве современных дошкольников связано с установкой родителей на традиционное обучение, связанное с подготовкой ребенка к школе, с отношением к игре как к чему-то необязательному и несерьезному. Мы видим, что, действительно, родители не понимают роли игры в развитии детей дошкольного возраста. Об этом с очевидностью свидетельствует стабильно последнее место, которое родители в разных детских садах, независимо от региона, от возраста детей и от вида дошкольного учреждения отводят задаче

Table. The structure of priorities in the field of preschool education among parents of 3 regions of the Russian Federation (results of 2019)

Place in the ranking of tasks of preschool education	Respondents' choice	Average rank	Standard deviation
1	Psychological comfort	2.40	1.7
2	Safety	2.99	2.0
3	Communication with peers	4.05	2.1
4	Preparation for school	4.12	2.3
5	Self-care skills	4.89	1.7
6	Discipline (obeying adults)	5.24	1.8
7	Daily routine	5.36	1.8
8	Play	6.72	1.7

«дать возможность моему ребенку играть». Однако если посмотреть на всю картину приоритетов, мы увидим, что, как такового, противостояния — как минимум, резкого противостояния — между подготовкой к школе и игрой в предпочтениях родителей скорее нет.

Чего можно было бы ждать, если бы действительно основной причиной отсутствия детской игры в детских садах была уверенность родителей, что самое важное — это подготовка к школе, а игра этому мешает? Конечно, мы увидели бы не только последнее место игры, но и первое (или хотя бы второе) место, которое занимала бы задача «подготовить моего ребенка к школе» в рейтинге значимости задач дошкольного образования в глазах родителей. Мы видим, что это не так; более того, в течение последних 8–10 лет ценность подготовки к школе падает — со второго-третьего до четвертого-пятого места в рейтинге, в зависимости от региона. Исходя из данных таблицы мы видим, что из всех задач дошкольного образования лидирует задача «создать психологически комфортную обстановку для моего ребенка», причем именно она стабильно занимает первое место в рейтинге в течение всего периода повторных опросов.

Анализируя полученную структуру приоритетов родителей относительно задач дошкольного образования, нельзя не заметить довольно очевидное противоречие: родители, с одной стороны, игнорируют игру, а с другой, на протяжении всего периода исследований одновременно демонстрируют устойчивую приверженность ценности психологического комфорта для ребенка, который для них важнее всего. Учитывая роль игры в развитии детей-дошкольников, их увлеченность ею, не сравнимый ни с чем другим интерес и совершенно стихийный характер «заражения» и «погружения» в игру (Nome, 2015), мы можем сделать вывод: родители, судя по всему, не понимают, что, в сущности, достижение психологически комфортной обстановки для ребенка, как минимум, затруднено в условиях угнетения игры. Дети, если они уже умеют играть, любят играть больше всего на свете.

Итак, если не подтверждается (или, скорее, не подтверждается так очевидно, как можно было бы ожидать) гипотеза, что игру выгоняют из детской жизни исключительно из-за слишком большой приверженности семьи задаче подготовки ребенка к школе, то по какой же причине родители не видят важности детской игры для развития своих детей? Что изменилось в последние несколько десятилетий, если еще сравнительно недавно (в 70–80-х годах прошлого века) сюжетно-ролевая игра занимала вполне заметное место в распорядке дня ребенка, а взрослые хорошо понимали, что дети очень любят играть, и создавали условия для возникновения игры, или, как минимум, не мешали ей?

Одним из возможных объяснений может быть предположение, что сейчас мы имеем дело с уже повзрослевшим поколением, которое в детстве было лишено игры, а теперь не понимает, зачем игра нуж-

на их детям. Заметим, что, судя по всему, ситуация в России в этом смысле запаздывает по сравнению, например, с США. Хотя у нас нет данных опросов американских родителей, сопоставимых с российскими, мы видим, что в соответствующей литературе активно обсуждается проблема игры именно в контексте сомнения в ее «полезности» (Lillard, 2015), либо с точки зрения существующей конкуренции между обучением и игрой (Montie, 2006; Хирш-Пасек, 2014). В сущности, как бы мы ни подходили к причинам отсутствия игры в современной культуре детства, несомненно, что сама проблема существует, причем в России, видимо, она возникла несколько позже. Мы видим, что дискурс, связанный с «полезностью» игры, имеет довольно длинную историю уже в новейшие времена. В частности, в XX веке можно вспомнить появление системы Марии Монтессори, которая, продвигая идею важности детского развития, отрицала полезность детской игры для развития ребенка. Понимание важности игры, возможно, было не так сильно укоренено в культуре США, как в культуре России. Конечно, не стоит преувеличивать степень понимания российскими дошкольными педагогами важности детской игры в развитии ребенка, несмотря на большую, чем в США, укорененность в России культурно-исторической психологии. Культурно-исторический подход присутствовал в образовательном пространстве Советского Союза и затем России, но никогда там не доминировал (Bodrova, Yudina, 2018). Существующие различия между двумя разными социокультурными контекстами: основанном на прагматизм в США, или отчасти на культурно-историческом подходе в России, не выливаются в существенно разное отношение современного общества к детской игре в каждой из стран. Мы видим непонимание роли игры в развитии ребенка и в том, и в другом социуме.

Результаты этого исследования дают также возможность посмотреть на проблему дошкольной игры с еще одной точки зрения, а именно — из проектного подхода к отсутствию детской игры в дошкольных учреждениях. Мы помним, что деятельность многих воспитателей по так называемой «подготовке к школе» выливается в насильственное постоянное обучение знаниям и навыкам, которые неизвестно, пригодятся ли детям в будущем, и оправдывается требованиями родителей. При этом мы также видим, что приоритет семьи вовсе не в школьной подготовке — эта задача существует, она важна, но по приоритету ближе к середине списка.

Самое важное для семьи в детском саду — это чтобы ребенку было хорошо. Задача дошкольного образования «Создать психологически комфортную обстановку для моего ребенка» постоянно, без изменений находится в приоритете у родителей в течение последних 8 лет, пока шло исследование. С другой стороны, точно так же, без изменений, ценность игры для родителей стабильно занимает последнее место. Как мы уже отмечали, очевидно, что родители не замечают здесь противоречия, которое видно каждому,

кто понимает, что такое игра для ребенка дошкольного возраста. Если родители всерьез озабочены психологическим комфортом своих детей, то это может стать для воспитателей переговорной платформой с родителями: надо лишь объяснить им, что психологический комфорт невозможен для ребенка, если ему не дают играть.

Выводы

Современная ситуация с детской сюжетно-ролевой игрой выглядит довольно противоречиво. Общий контекст образования XXI века скорее вынуждает взрослых склоняться к свободе и самостоятельности детей, начиная уже с дошкольного детства¹. Одновременно мы сталкиваемся с обратными тенденциями, связанными с сильной тревогой семьи за будущее детей, причем эту тревогу родители часто пытаются «лечить», набирая ЗУНовские ресурсы, насильно обучая детей и не слишком ориентируясь на их детский интерес.

Этот аргумент еще лет 10 назад звучал как совершенно современный и был слышен родителями как некий ограничитель, накладываемый на количество так называемых «развивающих» активностей. Сейчас ситуация, похоже, меняется. Детей продолжают сильно загружать, очень стараясь выяснять их желания и интересы, предоставляя выбор — но только в формате «Какие еще “развивалки” ты хотел бы получить?», не оставляя ребенку возможности ответить «Никакие». Возникает впечатление, что в результате нагрузка на детей в последнее время резко увеличилась. Очевидно, что причина кроется не в существующем большом выборе таких активностей, а в родительской тревоге, о которой мы много говорили в этой статье.

Со стороны профессионалов мы нередко видим готовность слышать родителей только в формате удовлетворения высказанных требований, не вступая ни в какие обсуждения, в том числе, несмотря на несогласие с этим требованием. В конечном итоге все это приводит к противостоянию двух очень важных, и по существу совершенно не противоречащих друг другу задач дошкольного образования: обучать детей и развивать их игру.

Ситуация усугубляется тем, что родители не понимают важности игры² для развития своих детей

¹ Каждый раз, когда речь идет о детской самостоятельности и инициативе, мы, разумеется, имеем в виду развитие этих качеств в пределах возрастных и индивидуальных возможностей ребенка. Возражения против детской самостоятельности, возможности делать выбор и, следовательно, заявлять свой интерес, которые приходится иногда слышать на основании недостаточного развития мозга в этом возрасте, снимаются, если мы понимаем и учитываем ограничения дошкольного возраста и индивидуальных возможностей каждого ребенка.

² Мы уже упоминали, что причиной такого непонимания может быть тот факт, что мы имеем дело с поколением родителей, не игравших в своем детстве и тем самым не получивших чувственный опыт детской игры.

и рассматривают сюжетно-ролевую игру не как ресурс построения будущей жизни ребенка, а скорее как помеху на пути его развития. Это представление безусловно носит архаичский характер, несмотря на общую атмосферу «современной деловой активности», которая распространяется множеством образовательных бизнес-структур. Одновременно современные педагоги, которые теоретически осведомлены о важности игры, не видят никаких подтверждений этому отвлеченному знанию в своей профессиональной жизни и, судя по нашим наблюдениям, во многом перестали понимать, что же такое детская сюжетно-ролевая игра. Особенно ярко это видно в том, как педагоги нередко идут на знаменитый «подлог», выдавая формально организованную, отрепетированную активность, в которой дети играют роль марионеток, за детскую игру.

Эта довольно распространенная практика имитации игры (своеобразных игровых «фейков») представляет собой феномен скорее новый, появившийся в последние несколько лет. Наблюдать такие картины можно в немалом числе детских садов; как правило, они появляются в контексте каких-нибудь конкурсов, проверок и т.п., однако мы уже нередко видим, что эти имитации игры появляются и просто в группах детского сада. Воспитатель, сначала просто следовавший желанию показать красиво выглядящую практику проверяющим, перестает отличать ее от настоящей игры и может искренне не понимать, почему мы называем ее имитацией и фейком.

Важно заметить, что только настоящая игра как раз и способна решить серьезные задачи детского развития — свойство игры, которое побудило Л.С. Выготского определить ее статус, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте и зафиксировать, что именно в игре возникают зоны ближайшего развития детей (Выготский, 2004).

Сошлюсь только на один пример из классических исследований игры, повторенный Е.О. Смирновой совместно с О.В. Гударевой для современных детей. Речь идет о классическом эксперименте З.В. Мануленко, исследующем влияние игровой роли на развитие произвольного поведения ребенка. Несмотря на обнаруженный Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой более низкий по сравнению с серединой прошлого века уровень развития игры, результаты исследования показывают, что после возникновения у современных детей настоящей игровой роли, их произвольность оказывается гораздо выше в игре, чем в обыденной жизни (Смирнова, Гударева, 2004). Также в этой работе было показано, что стоит только «запустить» детей в пространство игры (вызвать интерес к игре), тут же возникает магия игры, даже у детей, которые до этого не играли.

Таким образом, развитие ребенка, в том числе основанное на его обучении, происходит гораздо успешнее в игре, чем в стандартных обучающих форматах. Есть только одно важное условие: это должна быть **настоящая игра, а не игра-имитация, игра-фейк.**

Литература

- Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004.
- Кант И. Основоположения к метафизике нравственности. Т. 3. М.: Московский философский фонд, 1997.
- Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников. Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.
- Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Особенности педагогической работы по программе «Первые шаги» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2007. № 1.
- Смирнова Е.О. Агрессивные дети: психологические особенности и индивидуальные варианты // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. № 2.
- Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 2, № 2 (34). С. 25–32.
- Хирш-Пасек К., Голинкофф Р.М., Айер Д. Эйнштейн учился без карточек. Как на самом деле учатся наши дети и почему им нужно больше играть. М.: Эксмо, 2014.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999.
- Юдин Б.Г. Человек: выход за пределы. М.: Прогресс-Традиция, 2018.
- Barblett, L., Knaus, M., & Barratt-Pugh, C. (2016). The pushes and pulls of pedagogy in the early years: Competing knowledges and the erosion of play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41 (4), 36–43.
- Bergen, D. (2018). The “play deficit” discovered by physicians! Implications for policy and practice. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 2 (5), 128–132.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 357–369.
- Bodrova, E., Yudina, E. (2018). Early Childhood Education in Russian Federation. In J. Johnson (Eds.), *International Perspectives on Early Childhood Education* Routledge (pp. 59–69). N.Y.; London.
- Deci, D., Ryan, P. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E., Palmquist, C. (2013). The Impact of Pretend Play on Children’s Development: A Review of the University of Virginia. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34.
- Lillard, A., Dore, R., Hopkins, E. (2015). Challenges to Research on Play: Mending the Methodological Mistakes. In J.J. Johnson & S.G. Eberle (Eds.), *Handbook of the Study of Play* (pp. 445–452.). Smith University of Virginia.
- Nome, D. (2015). Kindertartens-Schools without Recess: The Consequence of an Instrumentalist Notion of Play. *Instrumentalism in Education-Where is Bildung left*, 15–27.
- Montie, J.E., Xiang, Z., & Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early childhood research quarterly*, 21 (3), 313–331.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., & Zosh, J. (2017). The role of play in children’s development: a review of the evidence. Billund, Denmark: LEGO Fonden.

References

- Barblett, L., Knaus, M., & Barratt-Pugh, C. (2016). The pushes and pulls of pedagogy in the early years: Competing knowledges and the erosion of play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41 (4), 36–43.
- Bek, U. (2000). Risk society. On the way to another modernity. M.: Progress-Tradiciya. (In Russ.).
- Bergen, D. (2018). The “play deficit” discovered by physicians! Implications for policy and practice. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 2 (5), 128–132.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 357–369.
- Bodrova, E., Yudina, E. (2018). Early Childhood Education in Russian Federation. In J. Johnson (Eds.), *International Perspectives on Early Childhood Education* Routledge (pp. 59–69). N.Y.; London.
- Deci, D., Ryan, P. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- El’konin, D.B. (1999). *Game psychology*. M.: VLADOS. (In Russ.).
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Ajer, D. (2014). Einstein studied without cards. How our children actually learn and why they need to play more. M.: Eksmo. (In Russ.).
- Kant, I. (1997). *Fundamentals to the metaphysics of morality* (3rd ed.). M.: Moskovskij filosofskij fond. (In Russ.).
- Lillard, A., Dore, R., Hopkins, E. (2015). Challenges to Research on Play: Mending the Methodological Mistakes. In J.J. Johnson & S.G. Eberle (Eds.), *Handbook of the Study of Play* (pp. 445–452). Smith University of Virginia.
- Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E., Palmquist, C. (2013). The Impact of Pretend Play on Children’s Development: A Review of the University of Virginia. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34.
- Montie, J.E., Xiang, Z., & Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early childhood research quarterly*, 21 (3), 313–331.
- Nome, D. (2015). Kindertartens-Schools without Recess: The Consequence of an Instrumentalist Notion of Play. *Instrumentalism in Education-Where is Bildung left*, 15–27.
- Smirnova, E.O., Gudareva, O.V. (2004). Play and arbitrariness in modern preschoolers. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 91–103. (In Russ.).

- Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu. (2007). Peculiarities of pedagogical work under the program "Steps". *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 1. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2009). Aggressive children: psychological characteristics and individual options. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 2. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *National Psychological Journal (Natsionalnyy psichologicheskiy zhurnal)*, (12) 2, 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0205 (In Russ.).
- Vygotskiy, L.S. (2004). *Psychology of child development*. M.: Smysl, Eksmo. (In Russ.).
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. Billund, Denmark: LEGO Fonden.
- Yudin, B.G. (2018). *Man: Beyond the Limits*. M. Progress-Tradiciya. (In Russ.).

Статья получена 15.06.2022;

принята 03.07.2022;

отредактирована 18.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Елена Георгиевна Юдина — кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой управления дошкольным образованием Московской высшей школы социальных и экономических наук, eleyudina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2483-2931>

Elena G. Yudina — PhD in Psychology, professor of Early Child Development Education, the Head of the Department of Preschool Education Moscow School of Social & Economic Sciences, eleyudina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2483-2931>

Художник в ребенке

А.А. Мелик-Пашаев¹, З.Н. Новлянская^{*2}

^{1,2} Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

¹ zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

² zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

* Автор, ответственный за переписку: zinaidann@mail.ru

Актуальность. В педагогической практике сильно недооценивается потенциал художественного развития детей, чем и обусловлена, в первую очередь, актуальность данной статьи. Авторы исходят из того, что человек изначально одарен «внутренней активностью души» (В.В. Зеньковский) — творческим потенциалом в общей, не специализированной форме и стремлением к его актуализации в жизни. С этой позиции ребенок рассматривается как творческое по природе существо, как носитель потенциала творчества, одним из проявлений которого является творчество художественное.

Цель. Авторы стремятся привлечь внимание к богатым предпосылкам художественного развития, которыми наделены дети сенситивного возраста. При этом различаются два аспекта художественной одаренности: индивидуальный и общевозрастной (родовой). В статье обсуждается второй из них.

Результаты. Рассмотрены психологические предпосылки, с которыми связаны признанные достижения детей старшего дошкольного — младшего школьного возраста в разных видах художественного творчества. Это так называемый детский анимизм, понимаемый как готовность отнестись ко всему в мире как к живому и родственному себе; это интерес и эмоциональная отзывчивость на разнообразные чувственные впечатления, что гораздо менее характерно для более позднего возраста; это специфика детского воображения — способность непосредственного выражения чувства в образной форме и т.д.

Основное внимание уделено детской игре как ранней форме проявления творческого потенциала человека, в которой складывается готовность ребенка к продуктивному художественному творчеству. С этой точки зрения последовательно рассматриваются стадии развития детской игры, каждая из которых создает особого рода предпосылки будущего художественного творчества. Это предметная игра, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация и «одинокая» режиссерская игра, в психологическом отношении самая близкая к реальному творчеству художника-автора. В каждом случае даются рекомендации, касающиеся участия взрослого в игре детей, характеризуются наиболее продуктивные или, напротив, нежелательные формы такого участия с точки зрения перспективы художественного развития ребенка.

Выводы. Материалы статьи позволяют утверждать, что полноценный игровой опыт является важным условием успешного художественного развития ребенка. Задача взрослого участника игры — *идти навстречу* игровой инициативе ребенка, способствуя наиболее полному ее выражению в культурных формах.

Ключевые слова: творчество, художественное творчество, детская игра, предпосылки художественного развития.

Для цитирования: Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в ребенке // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 26–34. doi: 10.11621/npj.2022.0304

Artist in a child

Alexander A. Melik-Pashaev¹, Zinaida N. Novlyanskaya^{*2}

^{1,2} Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

² zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

* Corresponding author: zinaidann@mail.ru

Background. The relevance of this article is primarily due to the fact that the potential of artistic development of children is greatly underestimated in pedagogical practice. The authors presume that a person is initially gifted with “inner activity of the soul” (V.V. Zenkovsky) — the creative potential in some general, non-specialized form — and the desire to actualize it in life. From this perspective, the child is considered as a creative being by nature, as a carrier of the creative potential, often manifested as artistic creativity.

Objective. The authors strive to draw attention to various prerequisites of artistic development, which children of sensitive age are endowed with. At the same time, two aspects of artistic giftedness differ: individual and age-wide or generic. The article discusses the latter.

Results. Psychological prerequisites associated with the recognized achievements of children from senior preschool to primary school age in various types of artistic creativity are considered. These prerequisites include the so-called children’s animism, understood as a willingness to treat everything in the world as living and related to oneself. Artistic creativity is also associated with interest and emotional responsiveness to a variety of sensory impressions, which are much less typical for older age. Specifics of children’s imagination — the ability to directly express feelings in a figurative form — is regarded as another psychological prerequisite for achievements in artistic creativity.

The main focus of the work is on children’s play as an early form of creative potential manifestation, in which the child’s readiness for productive artistic creativity develops. From this point of view, the stages of the development of children’s play are consistently considered. At each of the stages a special kind of prerequisites for future artistic creativity is formed. These stages include a subject game, a plot-role-playing game, a dramatization game, and a “lonely” director’s game, psychologically the closest to the real work of an artist-author. For each stage, recommendations are given concerning the participation of an adult in the child’s game. Moreover, the most productive or, on the contrary, undesirable forms of adult participation are described from the perspective of the child’s artistic development.

Conclusions. The materials of the article allow us to assert that a full gaming experience is an important condition for the successful artistic development of a child. The task of an adult participant in the game is to meet the child’s play initiative, contributing to its fullest expression in cultural forms.

Keywords: creativity, artistic creativity, children’s play, prerequisites for artistic development.

For citation: Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022). Artist in a child. Natsional’nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 26–34. doi: 10.11621/npj.2022.0304

*Я взял его рано утром побаюкать полусонного.
Он открыл глаза и смотрел некоторое время прямо мне в
глаза сознательно, как ни он, никто другой в моей памяти:
правильнее сказать, это был взгляд сверхсознательный, ибо
Васинными глазами смотрело на меня не его
маленькое, несформированное сознание, а какое-то
высшее сознание, большее меня и его самого, и всех нас,
из невидимых глубин бытия. А потом все прошло,
и передо мной снова были глаза двухмесячного ребенка.*
Павел Флоренский (Флоренский, 2004, с. 103)

В далеком XIX веке В.С. Соловьев обратил внимание на то, что развитие предполагает, прежде всего, существование субъекта развития, *того, кто развивается*. И в содержание этого процесса входят лишь те изменения, «которые имеют свой корень, или источник в самом развивающемся существе, из него самого вытекают и только для своего окончательного проявления, для своей полной реализации нуждаются во внешнем воздействии. <...> Способ и содержание развития определяются изнутри самим развивающимся существом» (Соловьев, 1988, с. 141–142).

Эта мысль, на первый взгляд чуть ли не самоочевидная, по сей день остается остро полемичной: сознание ученого отторгает возможность того, что «субъект развития» с присущей ему избирательной активностью может, в какой-либо форме, существовать изначально и предшествовать нашим развивающимся воздействиям!

Тут-то и определяется целостная позиция по отношению к ребенку, которую займет взрослый (родитель, воспитатель, учитель...). В несколько упрощенном виде главный вопрос состоит в следующем. Готовы ли мы видеть в ребенке этот неявно присутствующий корень, или источник избирательно-индивидуального творческого самораскрытия, который ожидает нашей помощи, чтобы реализоваться с большей или меньшей полнотой? Заметим, что в этом случае формула «обучение идет впереди развития» кажется не совсем точной. Вернее будет сказать, что оно идет «навстречу развитию», как бы из возможного будущего того, кто развивается.

Или мы видим в ребенке лишь возможность более или менее эффективного усвоения воздействий взрослого как представителя наличной культуры?

Мы исходим из понимания ребенка как существа, изначально одаренного потенциалом творчества в общем, не специфическом его понимании или, по удачному выражению В.В. Зеньковского, «внутренней активностью души» (Зеньковский, 1914), сознательно или бессознательно стремящейся реализоваться в каких бы то ни было объективных условиях.

Этот универсальный потенциал творчества, по совокупности многих причин и условий, проявляется в дальнейшей жизни человека как тот или иной специальный вид одаренности. Одним из них является одаренность художественная, предпосылки развития которой мы обсудим в данной статье.

Но прежде разговор пойдет о более ранней форме актуализации творческой инициативы, присущей человеку. Это — *игра*, которая вырастает из первых

непроизвольных проявлений активности младенца и, облекаясь в культурные формы, становится важнейшим фактором развития психики и становления человеческой личности в целом (Новлянская, 2020).

Игра как феномен человеческой культуры бесконечно многогранна; сам этот термин применяется к явлениям, трудно сопоставимым друг с другом (Huizinga, 2018). Психологи и педагоги чаще всего рассматривают игру как условие так называемой социализации ребенка, освоения ролей, способов деятельности и взаимоотношений взрослых. Мы сосредоточимся на другом аспекте этого явления — на том, как разные виды детской игры могут способствовать художественному развитию детей.

Дальнейшие наши рассуждения основаны на следующем очевидном факте. «Активность души», творческая инициатива маленьких детей охотно и успешно проявляет себя в художественной деятельности. В благоприятных педагогических условиях (когда обучение идет навстречу развитию!) практически все дети дошкольного и младшего школьного возраста оказываются способны создавать средствами изобразительного, словесного, анимационного или иного искусства *художественные образы*. Образы, отмеченные возрастной спецификой, но, несмотря на это (или — благодаря этому?) представляющие несомненную эстетическую ценность (Мелик-Пашаев, 2014).

Иначе говоря, дети проявляют общевозрастную художественную одаренность, на фоне которой выделяются значительно более редкие случаи индивидуальной одаренности. Отличие этих двух аспектов в психологическом и в «результативном» плане, порой далеко не очевидные, мы сейчас обсуждать не станем, а будем иметь в виду только первый из них — возрастной, или родовой аспект.

Творческие достижения детей в сенситивный период (условно от четырех — пяти до восьми — девяти лет) столь распространены, значительны и стабильны, что должно существовать некое их психологическое «обеспечение». И в самом деле, они обусловлены рядом качеств, которые представляют собой не просто естественные возрастные особенности, а благоприятные предпосылки способностей к художественному творчеству, которые требуют внимания, охраны и включения в дальнейшее развитие. Хотя броская формула «Ребенок — Художник», вошедшая в моду более ста лет назад, во многих отношениях не состоятельна, родилась она не на пустом месте: в психологическом облике ребенка и человека искусства, в самом деле, присутствуют схожие черты.

Прежде всего, это принадлежность явного большинства детей к так называемому «художественному», или «правополушарному» типу (Аршавский, 1999). При всей сложности и неоднозначности современного понимания проблемы межполушарной асимметрии, характерные для этого типа черты восприятия жизни предрасполагают к обобщению на эмоционально-чувственном основании, к созданию метафорических образов, к симультанному схватыванию единства разнородных явлений действительности и т.п. (Черниговская, 2022). Несомненно, все

это имеет прямое отношение к созданию художественной картины мира.

Чрезвычайно важен так называемый детский анимизм — готовность ребенка, еще не выделившего жестко свое рефлекслирующее «Я» из окружающего «Не-Я», одушевить, наделить все в мире внутренней жизнью, родственной его собственной. «Близки ему собака и птица, ровня — бабочка и цветок, в камушке и ракушке он видит брата. Чуждый высокомерию выскочки, ребенок не знает, что душа только у человека» — так, не без иронии в адрес взрослых, говорит об анимизме ребенка Януш Корчак (Корчак, 1990, с. 7).

Столь же существенной предпосылкой является интерес и обостренная эмоциональная отзывчивость маленьких детей на все многообразие чувственного облика вещей — качество, которое уже в подростковом возрасте ощутимо сходит на нет. Исключение составляют немногие дети, вовремя попадающие на путь творчески ориентированного художественного развития. Тогда естественное для подростка становление способности отвлеченно мыслить не делает его «слепым», «глухим» и, вследствие этого — равнодушным к единственному реальному миру, который нас окружает.

Эти качества — отношение ко всему, как к живому, и особая отзывчивость на чувственные впечатления — представляют собой неотъемлемые стороны эстетического отношения к миру, которое, на ином уровне, свойственно людям искусства разных времен и народов (Мелик-Пашаев, 2022).

Художника и ребенка роднит также специфика воображения: оно направлено не на конструирование образов и оперирование ими для решения какой-либо задачи, а на выражение в образной (изобразительной, интонационной, пластической...) форме некоторого *не образного* содержания, каковы чувства, эмоции, ценностные отношения к отображаемой действительности и т.д. Как пишет В.В. Зеньковский, «дитя ищет выражения и уяснения своих чувств, и это достигается с помощью образов» (Зеньковский, 1996, с. 210–212).

Все перечисленное — это психологические *дары* раннего возраста. С ними ребенок вступает в жизнь, и они предрасполагают, делают возможным его успешное художественно-творческое развитие. Но существуют и такие предпосылки, которые не даны «от природы», а обретаются в первые годы жизни в особой деятельности — а именно, в деятельности игровой.

Во многом благодаря ей, природный потенциал художественного развития получает возможность проявиться, благоприятные особенности детского отношения к миру могут оформиться в качестве актуальных способностей к созданию *художественного образа мира*.

Рассмотрим, с необходимой краткостью, основные формы и этапы становления игровой деятельности исключительно с точки зрения того значения, которые они могут иметь для художественного развития дошкольника и младшего школьника.

Ранние формы игры, которые складываются обычно уже на втором году жизни, называют *предметной (процессуальной)* игрой. Казалось бы, они могут иметь отношение лишь к освоению предметной действительности, но не к ее художественному преобразованию. Это, однако, не так. Когда ребенок, к примеру, «пьет воду» из пустой игрушечной чашечки или имитирует действия с игрушечными моделями других предметов, он овладевает *изображающим действием*, отличным от реального. И начинает различать себя реально действующего — и себя, произвольно выстраивающего действие. Изображающее действие не бывает точной копией реального: одни его моменты, наиболее значимые для ребенка, акцентируются, другие опускаются — и все это может стать предпосылкой будущего выразительного *образа движения*, передающего отношение, оценку изображаемого.

Обычно к концу второго года, особенно — при заинтересованном участии взрослых в его игре, ребенок начинает активно овладевать *игровым замещением*. Теперь ему не так уж необходимы игрушечные подобию отсутствующих или недоступных для него предметов: он может использовать самые разнообразные предметы из своего окружения. Такие предметы-заместители в игре получают другие названия и выполняют не свойственные им в жизни функции.

Е.О. Смирнова права, утверждая, что подобные замещения «можно рассматривать как первые проявления воображения и творчества» (Смирнова, 2003, с. 177–178). Но является ли замещение предмета в игре произвольным актом ничем не ограниченного воображения ребенка? Нет, психологи давно заметили «ограничитель», очень важный именно с точки зрения художественного развития. Ребенок, замещая один предмет другим, следует некоторой образной логике, удерживая определенное условное сходство заместителя и замещаемого. Карандаш может заменить в игре градусник, а кубик или шарик — не могут. Это касается также характера и действий «предмета-заместителя». Пример, приведенный А.В. Запорожцем и давно ставший хрестоматийным: ребенок может в игровой ситуации согласиться, что чернильница будет «сторожем», но такой сторож в случае опасности должен фыркать чернилами, а не лаять и кусаться (Запорожец, 1986, с. 70).

Ценность опыта подобных замещений — в том, что на их основе может складываться способность к художественной трансформации явлений, образное обобщение, метафорическое мышление. А также понимание и условности искусства, и одновременно его «правды», его связи с реальностью.

Вслед за замещением и во многом благодаря ему в игровой практике ребенка появляется *мнимая ситуация действия*. Большое кресло или стол со свисающей скатертью могут стать домиком, в котором ребенок скрывается от опасности, или налаживает свою особую жизнь, не похожую на повседневную. Или — стать конурой, где он поселяет игрушечную собаку, и т.д.

Не будет преувеличением сказать, что опыт создания мнимых ситуаций — это предпосылка способ-

ности строить воображаемый мир, в котором происходят вымышленные события, живут и действуют персонажи, рожденные фантазией автора. То есть предпосылка способности создавать условный мир художественного произведения.

На следующем этапе ко всем главным достижениям ранних форм игры добавляется существенная особенность — принятие роли. Возникает характерная для дошкольника *сюжетно-ролевая игра* (Смирнова, 2012), которая уже более очевидным образом напоминает художественное творчество, чем игра предметная.

Сюжетом такой игры становится какая-либо область действительности (детский сад, война, магазин, поликлиника и пр.). При этом один и тот же сюжет может наполняться разным содержанием, то есть разным пониманием отношений между людьми, смысла их действий.

Для ребенка ситуация принятия роли трудна: ведь он должен не просто назваться кем-то другим (мамой, продавцом и т.д.), но и действовать соответствующим, характерным для персонажа образом. Большую помощь в этом окажет участие взрослого партнера по игре. Но и его подстерегают не меньшие трудности! Ведь он должен *действительно играть*, погружаться в мир игры, а не притворяться играющим ради решения каких-то педагогических задач. В то же время он не может *только играть*, как играют дети — это было бы отказом от попытки помочь в игре развитию тех или иных способностей и умений ребенка. И, конечно, он должен исходить из специфики художественной деятельности, создания выразительного образа, хотя бы самого элементарного.

В сюжетно-ролевой игре складываются предпосылки необходимой художнику способности отбирать и преобразовывать в нужном ему направлении жизненный материал. Темы детских игр могут повторяться из поколения в поколение: «в гости», «в дочку-матери», «в больницу», «в водителя и пассажира», «в магазин» и т.д. Могут возникать и новые темы, не характерные для детских игр прошлого. Но в любом случае они разыгрываются на основе личных, неповторимых наблюдений и переживаний ребенка. И он постепенно учится в потоке разнородной и «неструктурированной» действительности находить материал для создания нужных именно ему мнимых ситуаций, образов и поступков персонажей.

Важнейшая особенность сюжетно-ролевой игры состоит в том, что дети постепенно переходят от изображения действий персонажей к передаче их характеров и отношений.

Изображаемая мама может быть и строгой, и ласковой, и нетерпеливой, и это требует от играющего соответствующих выразительных средств. Игра может потребовать развернутого диалога, богатого интонирования, достаточного арсенала языковых средств (лексических, морфологических, синтаксических). Наблюдая за хорошо играющими детьми, мы порою поражаемся пластике и выразительности их движений, передающих определенные действия или

эмоциональное состояние персонажей. Очевидно, что все эти качества требуют поддержки и развития как ценные предпосылки художественно-творческих способностей. Зарождаясь в сюжетно-ролевой игре, они приобретают особое значение на следующем этапе игровой деятельности.

Вслед за сюжетно-ролевой игрой, которая обычно полностью осваивается в старшем дошкольном возрасте (хотя остается любимой и для многих младших школьников, особенно тех, кто еще не достиг ее развитых форм), в жизни многих детей возникает другая форма коллективной ролевой игры. Она обладает важными специфическими чертами и, как мы увидим, еще ближе подводит детей к реальному художественному творчеству. Это — *игра-драматизация*. Она строится на основе какого-либо произведения искусства (книги, спектакля, кино- или мультфильма). Здесь героев и сюжет дети заимствуют, а не создают сами, но это не значит, что такая игра проще сюжетно-ролевой.

Роль в такой игре не такова, как в предыдущем случае. Во-первых, это роль вполне определенного героя, представленного писателем, режиссером или актером в виде конкретного, завершенного художественного образа. Во-вторых, такая роль практически всегда более или менее определенно соотносится с полюсами добра и зла, предполагает разделение героев на «плохих» и «хороших».

Значит, нравственно-ценностная ориентация, которая в сюжетно-ролевой игре носит лишь факультативный характер, становится здесь необходимой и требует привлечения адекватных изобразительно-выразительных средств. Дело осложняется еще и тем, что ребенок принимает на себя роль не злодея «вообще» или благородного заступника «вообще». Такие хрестоматийные персонажи, как, например, разбойник Бармалей и Кощей бессмертный, оба злодеи, но они совсем не похожи друг на друга ни внешне, ни по характеру! Так же как «хорошие» доктор Айболит и Иван-царевич. Значит, изображать внешние действия героя в той или иной ситуации надо так, чтобы выявлялись черты его характера, отношение к другим персонажам; чтобы «читалась» оценка этого героя автором и ребенком-исполнителем. Опыт поиска выразительных средств, использование ресурсов мимики, движения, интонации, речи, который дети приобретают уже в развернутых сюжетно-ролевых играх, получает теперь решающее значение.

Столь же серьезные изменения претерпевает и сюжет игры. Сюжетно-ролевая игра легко складывается из цепочки игровых эпизодов, следующих друг за другом во времени. В любой момент дети могут прервать игру и договориться, каким будет следующий эпизод. А количество таких игровых «событий» ограничено только временем, отведенным детям для игры, и желанием самих играющих.

Не то в игре-драматизации! Здесь дети имеют дело с художественным сюжетом, в котором присутствует конфликт — та или иная форма противостояния героев обстоятельствам или друг другу. Возникновение

и развитие этого конфликта имеет завязку, кульминацию и развязку. Это напряжение, последовательность значимых эпизодов динамику и принципиальную завершенность сюжета дети должны удерживать.

Содержание любой сюжетно-ролевой игры также значимо отличается от содержания игры-драматизации. В первом случае это — освоение (в том числе — образное освоение) жизненных реалий, культурных эталонов, встречающихся в жизни. Во втором — освоение того качественного *преобразования жизненного материала, которое совершает искусство*.

В первом случае создаются ценные предпосылки способности отбирать и преобразовывать элементы жизненного опыта в соответствии с требованиями мнимой ситуации и особенностями персонажа. Во втором ребенок, впрямую соприкасаясь с образом, уже созданным автором «по законам искусства», открывает для себя средства художественного преобразования жизненного опыта. Так дети делают еще один существенный шаг в своем художественно-творческом развитии.

Нужно согласиться с А.Н. Леонтьевым, считавшим, что этот вид игры представляет собой возможную форму перехода ребенка к продуктивной эстетической деятельности с характерным для нее мотивом воздействия на других людей (Леонтьев, с. 303–323). Игра-драматизация ближе, чем ранее описанные ее виды, подводит ребенка к практическому художественному творчеству. Но опыт показывает, что даже старшие дошкольники редко начинают играть в подобные игры по собственной инициативе. Помощь и участие взрослых, которые важны на всех этапах становления детской игры, здесь приобретают наибольшее значение (Абдулаева, 2020).

В чем же может состоять эта помощь? Прежде всего, нужно знакомить детей с произведениями разных видов искусства: посещать с ними спектакли, выставки, смотреть кинофильмы, читать им литературные произведения, обладающие настоящей художественной ценностью. Участвуя в игре, нужно охранять ее импровизационное начало: дети должны чувствовать, что они свободны в игровых действиях и не обязаны в точности копировать произведение, которое разыгрывают. В то же время, они должны понимать, что свобода их ограничена: нельзя пропускать ключевые моменты сюжета, менять характер персонажа, терять или искажать авторскую нравственную оценку героев и событий.

Начинать игру лучше без длительной подготовки, обговорив с детьми только последовательность основных событий, отношения между героями и их характерные особенности. Если взрослый берет на себя одну из ролей в игре (что само по себе очень желательно!), он должен именно *играть*, а не учить детей, как играть. И, главное, ни в коем случае нельзя превращать игру-драматизацию в псевдоспектакль с заучиванием ролей, репетициями и жесткой режиссурой взрослого!

Конечно же, детям надо помогать и в «предметном обеспечении» игры-драматизации. Элементы костю-

ма, маски, бутафория — нередко именно они инициируют выбор героя или произведения для игры и делают само игровое действие привлекательным и убедительным для детей.

Описанные нами виды игры появляются в жизни ребенка во временной последовательности, один за другим. Каждый следующий зарождается внутри предыдущего, сосуществует с ним и постепенно сменяет его. Но существует особая сюжетная игра, которая сопровождает ребенка на протяжении всего дошкольного детства, остается с ним и в младшем школьном возрасте. Ее первичные формы возникают очень рано, внутри предметно-процессуальных игр. Ее поздние, высоко развитые формы психологически родственны настоящему, авторскому художественному творчеству. Эту игру называют *режиссерской* (Трифонова, 1918).

В такой игре ребенок не принимает на себя одной определенной роли, а управляет разными предметами или игрушками, действуя «за всех» и выстраивая отношения между ними. «Я» ребенка не идентифицируется с каким-то одним персонажем, а приближается к авторскому «Я», которое, по выражению М.М. Бахтина, «внезапно» и героям, и миру произведения в целом (Бахтин, 1979).

Как говорит Г.Г. Кравцов, режиссерская игра дает ребенку «надситуативную позицию и способность видеть и творить ситуацию в целом. Ребенок действует и говорит за того или иного персонажа, но всё-таки полностью с ним не отождествляется. Он держит целостный контекст игровой ситуации, творит и воплощает игровой замысел, находит решения для ситуаций, которые сам придумал» (Кравцов, 1994, с. 8).

Режиссерская игра сравнительно мало изучена. Прежде всего, возможно, потому что, в отличие от других видов игры, она принципиально одинока. Ребенок обычно не допускает в нее свидетеля. Вмешательство, даже присутствие наблюдающего взрослого за достаточно сложной и сознательной режиссерской игрой не только не желательно, но даже разрушительно для нее. Заметим, что подобные сокровенные, не переносящие стороннего взгляда этапы работы характерны и для творчества многих мастеров искусства.

Развитая режиссерская игра может быть связана с созданием сложного антуража действия, разнообразных персонажей — а может в большой степени перетекать во внутренний план, развиваться в воображении ребенка, с минимальной опорой на внешние предметы. В таких случаях взрослый может и не догадываться, какой сложной творческой работой занят ребенок.

Как замечает Е.В. Трифонова, «наблюдение за ребенком, скажем, перебирающим пуговицы, вряд ли позволит сказать, что мы имеем дело с игрой. Но если спросить у ребенка, чем он занят, вполне можно услышать: «Я играю». И тут выясняется, что самая красивая большая пуговица — это королева, из одинаковых позолоченных пуговиц подобрана свита, а рядом нежно-белая — принцесса, к которой едет принц, на

роль которого выделена металлическая пуговица, некогда красовавшаяся на одежде старшего брата» (цит. по: Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022, с. 187).

Еще более удивительный, «предельный» случай скрытой режиссерской игры описан в дневниках В.С. Мухиной. Мальчик расставил игрушки как бы для игры, и долго, ничего не предпринимая, лежал среди них. Взрослому, обеспокоенному таким поведением, он объяснил, что он *играет*. Оказалось, игра состояла в том, что он смотрел на свои игрушки и думал, что с ними происходит? Когда его спросили: «Что ты делаешь? Ты заболел?» — «Нет. Я играю.» — «Как же ты играешь?» — «Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит» (Мухина, 1997). И еще один яркий пример из воспоминаний Томаса Манна. Рассказав о любимых игрушках своего детства, он продолжает: «Но я могу сказать, что не очень нуждался в них — про себя я был уверен в силе и независимости моей фантазии, которой никто не мог у меня отнять. Например, я просыпался утром, уверенный, что сегодня я семнадцатилетний принц по имени Карл. Я облачался в снисходительно-любезное величие и ходил гордый и счастливый, наслаждаясь тайной своего достоинства. И во время занятий, прогулок или чтения сказок я ни на секунду не прерывал своей игры, в этом была ее выгода. Впрочем, я не всегда был принцем, мои роли часто менялись» (Манн, 1960, с. 37–39).

Возможно, взрослые, окружавшие «принца Карла», и замечали нечто необычное в его облике и поведении, но, конечно, не подозревали, что все они — невольные участники большой режиссерской игры будущего великого писателя. Подобное поведение ребенка свидетельствует о том, что его игровая деятельность, протекающая полностью во внутреннем плане, близка к той критической точке, когда она должна перейти в план реализации вовне, и представляет собой прямое предвосхищение продуктивного авторского творчества.

Мы постарались, в кратком изложении, показать, насколько значимы могут быть разные виды детской игры для пробуждения и реализации художественной одаренности детей. Мы касались также, с вынужденной краткостью, роли взрослого, без помощи и участия которого психологический потенциал игры едва ли может реализоваться с достаточной полнотой. Этот важный вопрос следовало бы обсуждать специально и подробно, а сейчас, подводя итог, скажем о главном и напомним сказанное выше о соотношении развития и творчески ориентированного обучения. Наша задача на всех этапах развития игры состоит в том, чтобы *идти навстречу* игровой инициативе ребенка, не подменяя ее своей собственной, а выстраивая культурную рамку для наиболее полной актуализации этой инициативы.

Литература

- Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // Современное дошкольное образование. 2020. № 6 (102). С. 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088
- Аршавский В.В. Популяционные механизмы формирования полиморфизма межполушарной асимметрии мозга человека // Мир психологии. 1999. № 1. С. 29–46.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.
- Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев: Типография императорского университета Св. Владимира, 1914.
- Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
- Корчак Я. Как любить ребенка. М.: Политиздат, 1990.
- Кравцов Г.Г. Игра как основа детского творчества // Искусство в школе. 1994. № 2. С. 3–9.
- Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.
- Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 9. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960.
- Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы. М.: Издательство Московского университета, 2022.
- Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Истоки и специфика детского художественного творчества. М.: Навигатор, 2014.
- Мухина В.С. Близнецы: Дневник жизни близнецов от рождения до 7 лет. М.: Народное образование, 1997.
- Новлянская З.Н. Детская игра и способности к творчеству. В сборнике Художественное образование в поликультурном пространстве: монография / Под ред. Е.В. Бояковой. М.: ИХОиК РАО, 2020.
- Смирнова Е.О. Детская психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Исследование уровня развития сюжетной игры дошкольников в московских детских садах // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 3. С. 57–59.
- Соловьев В.С. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: «Мысль», 1988.
- Трифорова Е.В. Режиссерские игры дошкольников: специфика и развивающие возможности // Детский сад от А до Я. 2018. № 1 (91). С. 4–14.
- Трифорова Е.В. Режиссерские игры дошкольников: история возникновения // Детский сад от А до Я. 2018. № 1 (91). С. 4–10.

- Трифонова Е.В. Режиссерские игры дошкольников: становление в онтогенезе // *Детский сад от А до Я*. 2018. № 3 (93). С. 37–53.
- Трифонова Е.В. Режиссерская игра: основные принципы формирования и педагогической поддержки // [Электронный ресурс] // URL: childpsy.ru/upload...rejisserskayaigra-igraideti.doc
- Флоренский П.А. *Детям моим. Воспоминания прошлых дней*. М.: Издательство АСТ, 2004.
- Хейзинга И. *Номо Ludens (Человек играющий)*. М.: Азбука-Аттикус, 2018.
- Черниговская Т.В. «Шум» как ключ к семиозису: мозг и культура (40 лет спустя) // *Слово.ru: Балтийский акцент*. 2022. Т. 13, № 2. С. 1–16.

References

- Abdulaeva, E.A., Alieva, D.A. (2020). The development of preschoolers' free play under non-directive support. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 6 (14), 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088 (In Russ.).
- Arshavskij, V.V. (1999). Population mechanisms of formation of polymorphism of interhemispheric asymmetry of the human brain. *Mir psihologii (The world of psychology)*, 1, 29–46. (In Russ.).
- Bahtin, M.M. (1979). *Aesthetics of verbal creativity*. M.: Iskusstvo. (In Russ.).
- Zaporozhecz, A.V. (1986). *Selected psychological works (1st ed.)*. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Zen'kovskij, V.V. (1914). *The problem of mental causality*. Kiev: Tipografiya imperatorskogo universiteta Sv. Vladimira. (In Russ.).
- Zen'kovskij, V.V. (1995). *Psychology of childhood*. Ekaterinburg: Delovaya kniga. (In Russ.).
- Korchak, Ya. *How to love a child*. M.: Politizdat, 1990. (In Russ.).
- Kravcov, G.G. (1994). Game as the basis of children's creativity. *Iskusstvo v shkole (Art at school)*, 2, 3–9. (In Russ.).
- Leont'ev, A.N. (1983). *Psychological foundations of preschool play. Selected psychological works (1st ed.)*. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Mann, T. (1960). *Collected works (9th ed.)*. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022). Psychology of artistic creativity. The development of artistic giftedness of children in the space of comprehensive school. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2014). *The origins and specifics of children's artistic creativity*. M.: Navigator. (In Russ.).
- Muhina, V.S. (1997). *Twins: A diary of the life of twins from birth to 7 years old*. M.: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.).
- Novlyanskaya, Z.N. (2020). Children's play and creativity. In E.V. Boyakova (Eds.), *Art education in a multicultural space*. M.: IKhOiK RAO, 2020. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2003). *Child psychology. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions*. Moscow: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2012). Study of the level of development of the plot game of preschoolers in Moscow kindergartens. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 3, 57–59. (In Russ.).
- Solov'ev, V.S. (1998). *Compositions (2nd ed.)*. M.: "My'sl". (In Russ.).
- Trifonova, E.V. (2018). Director's games of preschoolers: specificity and developmental opportunities. *Detskij sad ot A do Ya (Kindergarten from A to Z)*, 1 (91), 4–14. (In Russ.).
- Trifonova, E.V. (2018). Director's games of preschoolers: history of occurrence. *Detskij sad ot A do Ya (Kindergarten from A to Z)*, 1 (91), 4–10. (In Russ.).
- Trifonova, E.V. (2018). Directing games of preschoolers: formation in ontogenesis. *Detskij sad ot A do Ya (Kindergarten from A to Z)*, 3 (93), 37–53. (In Russ.).
- Trifonova, E.V. *Directing game: basic principles of formation and pedagogical support podderzhki*. (Retrieved from childpsy.ru/upload...rejisserskayaigra-igraideti.doc). (In Russ.).
- Florenskij, P.A. (2004). *To my children. Memories of past days*. M.: Izdatel'stvo AST. (In Russ.).
- Xejzinga, I. (2018). *Homo Ludens (Man playing)*. M.: Azbuka-Attikus. (In Russ.).
- Chernigovskaya, T.V. (2022). "Noise" as a key to semiosis: the brain and culture (40 years later). *Slovo.ru: Baltijskij accent (Slovo.ru: Baltic accent)*, 13 (2), 1–16. (In Russ.).

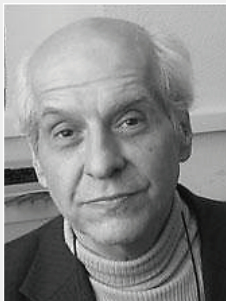
Статья получена 03.05.2022;

принята 10.06.2022;

отредактирована 17.06.2022

Received 03.05.2022;

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Мелик-Пашаев Александр Александрович — доктор психологических наук, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

Alexander A. Melik-Pashaev — Doctor in Psychology, Chief Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>



Новлянская Зинаида Николаевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

Zinaida N. Novlyanskaya — PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

*Посвящается дорогому учителю
Елене Олеговне Смирновой*

Подход Е.О. Смирновой к оценке игрушек для детей

И.А. Рябкова*¹, Е.Г. Шеина²

^{1,2} Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

¹ ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

² leshgp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>

* Автор, ответственный за переписку: ibaladinskaya@gmail.com

Актуальность. В статье представлена концепция психолого-педагогической экспертизы игры и игрушек, разработанная под руководством Елены Олеговны Смирновой. Создание концепции обусловлено тем, что игрушка является неотъемлемым средством детской игры и, согласно многим исследованиям, оказывает влияние на ее становление и развитие. При этом современный рынок игрушек значительно изменился за последние десятилетия и требует изучения специалистами. Существует несколько публикаций, в которых рассказывается о психолого-педагогической экспертизе игр и игрушек, разработанной под руководством Е.О. Смирновой, однако Концепция неоднократно изменялась, развивалась, что, к сожалению, не было отражено в публикациях (последняя работа датируется 2017 г.). Данная статья призвана восполнить этот пробел.

Целью статьи является описание Концепции, методики и процедуры психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, разработанной под руководством Е.О. Смирновой.

Результаты. Изучение Концепции экспертизы, основанной на культурно-исторической психологии и деятельностном подходе, показало, что игрушка является специально созданным взрослыми средством детской игры в широком смысле слова. Игрушки классифицируются по 4 родам деятельности: собственно игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской и физической активности. Каждый род деятельности включает виды, объединенные специфическими чертами, целями и средствами. Психолого-педагогическая экспертиза игрушек включает 4 параметра оценки: этический, эстетический, операционально-технический и развивающий потенциал игрового действия. Заключение представляет собой отнесение игрушки к деятельности и возрасту.

Выводы. Созданная под руководством Е.О. Смирновой Концепция психолого-педагогической оценки игрушки основана на культурно-исторической психологии и деятельностном подходе, опирается на ключевые понятия и разработки данных подходов и может служить основанием для исследований в данной области, расширяющих и уточняющих представления науки о влиянии игр и предметных средств на развитие детей.

Ключевые слова: игрушки, развивающий потенциал игрушек, психолого-педагогическая экспертиза, детская игра, детская деятельность, сюжетно-ролевая игра, игра с правилом, продуктивная деятельность, познавательно-исследовательская деятельность.

Для цитирования: Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Подход Е.О. Смирновой к оценке игрушек для детей // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 35–43. doi: 10.11621/npj.2022.0305

*Dedicated to dear teacher
Elena Olegovna Smirnova*

E.O. Smirnova's approach to the evaluation of toys

Irina A. Ryabkova^{*1}, Elena G. Sheina²

^{1,2} Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

¹ ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

² leshgp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>

* Corresponding author: ibaladinskaya@gmail.com

Background. This paper presents the concept of psychological and pedagogical expertise of games and toys, developed under the guidance of Elena Smirnova. Elaboration of the concept is due to the fact that a toy is an important tool of children's play and, according to many studies, has an impact on its formation and development. At the same time, the modern toy market has changed significantly over the past decades and requires to be studied by specialists.

There are several publications on the psychological and pedagogical evaluation of games and toys developed under E.O. Smirnova's guidance. However, the Concept has been repeatedly changed and developed which was not reflected in publications (the last work dates back to 2017). This article is intended to fill this gap.

Objective. This paper describes the Concept, methodology and procedure of psychological and pedagogical examination of games and toys developed under the guidance of E.O. Smirnova.

Results. The Concept of expertise is based on the cultural-historical approach and activity theory. A toy is considered as a tool for children's play in broad sense, especially created by adults. Toys are classified into 4 types of activity: play as such, productive activity, cognitive-explorative activity, and physical activity. Each kind of activity includes types united by specific features, goals and tools. Psychological and pedagogical evaluation of toys includes 4 evaluation parameters: ethical, aesthetical, operational-technical, and developmental potential of play action. The result of expertise is the attribution of the toy to a certain activity type and age group.

Conclusions. The Concept of psychological and pedagogical evaluation of toys, created under the leadership of E.O. Smirnova, is based on key concepts and advances of cultural-historical psychology and activity theory. The Concept can serve as a basis for research in this area, expanding and clarifying the ideas of science about the impact of games, play and subject tools on the development of children.

Keywords: toys, developmental potential of toys, psychological and pedagogical expertise, children's play, children's activity, pretend play, game with rules, productive activity, cognitive-explorative activity.

For citation: Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. E.O. Smirnova's approach to the evaluation of toys (2022). Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 35–43. doi: 10.11621/npj.2022.0305

Введение

Концепция психолого-педагогической экспертизы, разработанная под руководством Е.О. Смирновой, основана на положениях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода (Смирнова и др., 2008а; Смирнова и др., 2008b; Смирнова и др., 2010; Смирнова, 2011; Sheina et al., 2017). Одним из важнейших понятий этих подходов является «возраст» — цикл развития, лежащий в основе периодизации психического развития и обладающий своей структурой и динамикой (Выготский, 1984; Леонтьев, 1983; Эльконин, 1989). Для каждого возраста характерны специфические физические и психические потребности и возможности ребенка. Согласно мысли А.В. Запорожца, развитие необходимо обогащать, а не ускорять: «...совершенствуя систему дошкольного воспитания, обогащая познавательное содержание программы детского сада, изыскивая пути повышения эффективности физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания дошкольников, необходимо идти по пути не искусственной акселерации, а по пути обогащения, амплификации детского развития» (Запорожец, 1980, с. 49). Обогащение детского развития прямо связано с обеспечением и поддержкой различных видов характерной для ребенка деятельности — игры.

Игра понимается как главная детская деятельность, которая способствует максимально гармоничному развитию ребенка — всей его личности, включая умственный, эмоциональный, поведенческий аспекты. Е.О. Смирнова выделяла два подхода к пониманию игры — в узком и широком смысле слова (Смирнова, 2011; Смирнова, Рябкова, 2010). В узком смысле под игрой Елена Олеговна понимала сюжетно-ролевую игру и игру с правилом. В сюжетно-ролевой игре «...воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности» (Эльконин, 1999, с. 21). Для этой деятельности характерно создание воображаемой ситуации, в которой дети берут на себя роли и разыгрывают от их имени какой-нибудь сюжет. Игра с правилом — коллективная игра, разворачивающаяся по формализованным единым для всех правилам, направленная на выигрыш. Для этой деятельности характерна обязательность правил для всех играющих, их осознанный характер и цикличность деятельности (Михайленко, Короткова, 2002).

Сюжетно-ролевая игра и игра с правилом онтогенетически представляют собой одно целое: каждая игра состоит из мнимой ситуации и правила; в начале своего появления мнимая ситуация превалирует, а правило скрыто присутствует в игре, затем ситуация меняется — правило становится явным и центральным элементом игры, а мнимая ситуация отступает на второй план (Выготский, 1966; Эльконин, 1999).

В широком смысле слова игра — это любая специфически детская деятельность (сюжетно-ролевая игра, конструирование, рисование, манипулирование предметами и т.п.). В этом смысле игра понимается

как свободная, самостоятельная, инициативная деятельность, направленная, прежде всего, на процесс, а не на результат, на опробование себя и предмета игры. Признаками игры в широком смысле слова являются те характеристики игры, которые выделены в Конвенции о правах ребенка (Замечание общего порядка № 17 к статье 31 Конвенции о правах ребенка, 2013):

- свободная активность, лишенная принуждения и контроля со стороны взрослого,
- эмоциональный подъем, наличие удовольствия от деятельности,
- спонтанность, активное опробование себя и предмета игры.

Под такое определение попадают любые детские занятия, иницируемые детьми самостоятельно, включая не только привычные виды игры (сюжетная, с правилом и др.), но и такие необычные для отечественной науки виды игры, как бегодня, возня, детская борьба, езда на велосипеде и др.

Понимание игры в широком смысле слова легло в основу Концепции психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, разработанной под руководством Е.О. Смирновой. В рамках Концепции игрушка понимается как средство, создаваемое взрослыми для детской игры. Детская игра практически невозможна без предмета: в младенчестве и раннем возрасте предметное манипулирование необходимо для полноценного развития ребенка; в дошкольном детстве ребенок нуждается в предмете, на который будет опираться его воображение (Выготский, 1966). Важность игровых материалов для детей обуславливает необходимость их выбора и оценки, а также в целом внимательного отношения к организации предметной среды (Короткова, 2003; Новоселова, 2001; Свенссон, 2011; Смирнова, 2011; Costa et al., 2018; Smith, 1983; Trawick-Smith et al., 2011). В современных условиях обилия игровых материалов и появления новых, пока малоизученных, например электронных, необходимость изучения и оценки игрушек возрастает еще больше.

Возраст и деятельность

Главная функция игрушки — способствовать разворачиванию самостоятельной детской деятельности, ее амплификации. Это возможно в том случае, если игрушка подходит ребенку по возрасту, соответствует его потребностям и возможностям. Игрушка, не подходящая ребенку по возрасту, не обеспечивает в должной мере поддержку детской деятельности и, соответственно, развитие. Погремушка в дошкольном возрасте может служить средством любования, успокоения, может выполнять функции предмета-заместителя в сюжетной игре, однако уже не выполняет свою специфическую функцию сенсомоторного развития ребенка, как это происходит в младенческом возрасте. Магнитные буквы могут стать интересным материалом предметной деятельности детей раннего возраста, однако не станут средством обучения чтению.

В рамках Концепции Е.О. Смирновой было выделено 4 рода детских деятельности, каждый из которых

характеризуется своими отличительными чертами, включает свои цели и средства:

- 1) виды игры (в узком смысле слова),
- 2) продуктивные виды деятельности,
- 3) познавательно-исследовательские виды деятельности,
- 4) двигательная активность.

Рассмотрим каждый из перечисленных родов деятельности отдельно.

1. **Виды игры** — род деятельности, к которому, как было сказано выше, относятся различные варианты сюжетно-ролевых игр и игр с правилами. Мотив и цель игры заключается в процессе действовани, у игры нет какого бы то ни было утилитарного результата, в этом виде деятельности происходит развитие мотивационно-потребностной сферы личности (Эльконин, 1989). В этом основное отличие игры от любого другого вида деятельности.

К сюжетным играм относятся режиссерские и ролевые игры. В ролевой игре ребенок принимает роль на себя («Я пират», «Я мама») и действует от имени этой роли. В режиссерской игре ребенок раздает роли игрушкам, не принимая на себя никакой роли, и управляет игрушками, выстраивая сюжет. Между этими двумя играми есть множество промежуточных вариантов, то есть это достаточно условное разделение (Смирнова, Рябкова, 2011).

Для всех видов сюжетных игр нужны сюжетные игрушки, к которым относятся образные игрушки, маркеры пространства, предметы оперирования и маркеры роли (Короткова, 2003; Смирнова и др., 2016). Общая функция этих игрушек — быть похожими на реальные предметы, поддерживая, таким образом, условность игрового действия, то есть идеальный, а не операциональный план действий (Рябкова, Шеина, 2018).

Игры с правилами носят соревновательный характер и направлены на достижение выигрыша. Такие игры — всегда совместная деятельность, предполагающая наличие хотя бы одного партнера, в которой дети действуют в соответствии с общими для всех, заранее заданными правилами. Выделяют три типа таких правил: нормативные правила, реализующие принцип справедливости (например, правила очередности), игровые правила, определяющие действия участников, правила определения победителя (Михайленко, Короткова, 2002).

Таблица. Схема отнесения игрушки к возрасту и деятельности*

Вид деятельности / возраст	Познавательно-исследовательская деятельность	Игра	Продуктивная деятельность
0–1	погремушка	–	–
1–3	пирамидка	пупс	кубики
3–7	головоломка	солдатики	конструктор
7–11	наборы для экспериментов	игра с правилами	робот из конструктора

* Эту таблицу не следует читать буквально: очевидно, например, что пупс может быть средством игры детей включительно до младшего школьного возраста. Это условный пример того, как конкретная игрушка (например, конкретный пупс) попадает в категорию «возраст+деятельность».

Игры с правилами разделяют на три типа по требуемому в игре умениям:

- на умственную компетенцию,
- на физическую компетенцию,
- на удачу (выигрыш не зависит от умений играющего) (Schwartzman, 1978).

Многие игры с правилами не требуют дополнительных «опорных» материалов, как, например, ранее передающиеся из поколения в поколение, а теперь существующие в рамках образовательных программ детских садов или центров, так называемые подвижные (например, разные формы догонялок) и вербальные игры (игры со словами). При этом есть большое число специальных материалов — для игр по правилам, подвижных (игры типа лапта, городки, кегли, марблс) и настольных игр (бирюльки, шахматы, бродилки). Функция таких материалов — создание и поддержание игровой мотивации (за счет интересных действий и материала игры), а также развитие произвольного поведения и разнообразных умений.

2. **Продуктивные виды деятельности.** К этим видам деятельности относятся конструирование, рисование, лепка, аппликация и многие другие. Их целью является создание продукта — рисунка, постройки, мозаики и т.д. Для поддержки и развития каждого из этих видов деятельности нужны соответствующие материалы. Функция этих материалов заключается в «пластичности» — возможность изменяться или изменять окружающее пространство.

В рамках Концепции оцениваются только структурированные материалы (различные конструкторы, кубики, мозаики и др.).

3. **Познавательно-исследовательские виды деятельности** включают широкий спектр различных активностей, которые направлены на изучение свойств, закономерностей объектов и их связей с окружающим миром: неспецифическое манипулирование в младенчестве, предметная игра, детское экспериментирование, чтение, учебная деятельность.

Для всех видов познавательно-исследовательских деятельностей существуют соответствующие игрушки и материалы. Например, для неспецифического манипулирования это погремушки, подвески, мобили и др. Предметная игра требует таких игрушек, как пирамидки, сортеры, вкладыши, сюрпризные игрушки и др. К детскому экспериментированию относятся

Table. Scheme for attributing toys to age group and activity type*

Type of activity / Age	Cognitive and research activity	Play	Productive activity
0–1	beanbag	–	–
1–3	pyramid	baby doll	cubes
3–7	puzzle	toy soldiers	constructor
7–11	experiment kits	game with rules	constructor robot

* This table should not be read literally: it is obvious, for example, that a baby doll can be a means of play for children up to primary school age. This is an approximate example of how a particular toy (for example, a particular baby doll) falls into the category “age + activity”.

ся головоломки, динамические игрушки, наборы для экспериментирования и пр. Особая функция этих игрушек — открывать возможности для изучения окружающего мира, поддерживать любопытство, интерес к познанию.

4. **Двигательная активность** включает множество разнообразных видов, для которых существуют различные материалы. В рамках Концепции оцениваются только игровые материалы, например, для подвижной игры с правилом. Остальные материалы, в том числе такие сложные объекты, как велосипед, самокат, тренажеры, не оцениваются, поскольку требуется экспертиза их технических возможностей, которые выходят за рамки психолого-педагогических компетенций.

Каждая игрушка получает заключительную оценку с точки зрения возраста и деятельности. Схематично это можно представить в виде таблицы.

Для такой оценки были разработаны критерии психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек.

Параметры и критерии психолого-педагогической оценки игр и игрушек

В рамках Концепции Е.О. Смирновой рассматриваются 4 параметра оценки.

Этическая оценка игрушки основывается на представлении о допустимости информационного контента для детей. Например, сексуализированные темы, жестокость, равнодушие к чужой боли, курение и алкоголь — темы, не подходящие для игры детей, и несмотря на то, что дети могут играть в такие сюжеты, разработчики не должны эксплуатировать эти темы в детских материалах. Необходимо помнить о возрастном принципе: маленькие дети плохо «считывают» юмор и условность некоторых образов и тем, непосредственно принимая поданную информацию, в то время как старшие дети, в большей степени способны критично относиться к воспринимаемой информации: понимать двусмысленность, образность, иронию. Кроме того, устойчивость психики и спектр интересующих детей тем с возрастом увеличивается, поэтому этическая оценка всегда должна быть сопряжена с тем возрастным диапазоном, для которого игрушка предназначена.

Обычно этические вопросы возникают относительно тех материалов, где присутствуют какие-то образы, например, в сюжетных игрушках, книжках, настольных играх, поэтому все остальные материалы не оцениваются с точки зрения этики (большинство конструкторов, кубиков, пирамидок и др.).

Этическая оценка представляет собой своего рода «фильтр»: если игрушка не получает положительное заключение по этому параметру, то дальше не оценивается.

Эстетическая оценка. Данный параметр является в известном смысле субъективным, поскольку то, что одним кажется красивым и гармоничным, другим видится в ином свете. Поэтому, несмотря на отрицательную оценку по данному параметру, игрушка может получить положительное заключение.

В рамках данного параметра оцениваются такие критерии, как форма, пропорции, цветовые сочетания, тактильные качества игрушки. В игрушках, где присутствует образ, дополнительно оценивается его привлекательность в целом, поскольку невозможно, например, куклу оценивать через ряд разрозненных критериев (цвет, форма), однако, имеет смысл смотреть на весь облик целиком.

Несмотря на важность внешней привлекательности игрушки для ребенка, этот параметр не является определяющим для заключительной оценки. Это связано, во-первых, с уже упомянутой субъективностью данного параметра и, во-вторых, с его воспитательным значением: вкус ребенка только формируется, поэтому детям могут нравиться очень разные вещи. Одна из образовательных задач — воспитание художественного вкуса ребенка, которое невозможно осуществлять только на отдельных специализированных занятиях, поэтому создавая игровое пространство для детей, необходимо обращать внимание на то, как оно выглядит.

Операционально-технические характеристики игрушки включают такие критерии, как качество материала и качество изготовления, технически-эксплуатационные характеристики, удобство хранения и ухода. Данный параметр связан непосредственно с операциональной стороной игры, которая может способствовать игровому процессу либо затруднять его, например, детали мозаики, которые невозможно вставить в рамку, детали конструктора, которые невозможно соединить друг с другом, одежда, которую невозможно надеть или снять с куклы, слишком тяжелые или хрупкие игрушки и т.д. — все это может существенно мешать игре. Иногда производители уделяют внимание ремонтпригодности игрушки, например, изготавливают запчасти или детали игрушки, которые можно отдельно заказать, что значительно повышает операционально-технические возможности игрушки. Очевидно, данный параметр тесно связан с возрастом. Так, отсутствие мелких деталей, округлые формы, крупные части, небольшой размер (под маленькую руку ребенка) — все это признаки игрушки, предназначенной для маленьких детей. Детали из бумаги, которая легко рвется, сложные крепления, большое количество деталей — признаки игрушки для детей старшего возраста.

Развивающий потенциал игрового действия отражает диапазон возможных действий с игрушкой. Этот параметр включает ориентиры и вариативность (открытость) игровых действий, то есть оценивается, для какой деятельности игрушка может стать опорой, а также насколько разнообразной эта деятельность может быть. Например, сегодня существует огромное разнообразие пирамидок, среди которых встречаются очень открытые игрушки. Одна из таких пирамидок — радуга, дуги которой можно выстраивать не только в виде различных башенок и построек, но и использовать в сюжетных играх. Диапазон действий с такой игрушкой очень широкий (подходит для предметной игры, конструирования и сюжетных игр), что делает ее актуальной с 1 года и на протяжении всего детства.

Напротив, игра с интерактивной игрушкой обычно сводится к ее исследованию — дети изучают, какие функции есть у игрушки, что она «умеет», какие звуки издает и т.п. Изучив программу игрушки, они теряют к ней интерес и больше не используют в играх. Многие исследователи отмечают, что интерактивность уводит деятельность ребенка от содержательной стороны к внешним эффектам (Смирнова, Филиппова, 2008; Рябкова и др., 2021). Все это сужает и возрастной, и деятельностный диапазон игрушки.

В сюжетных игрушках особое развивающее значение приобретает культурный смысл, заложенный в них. Например, куклы Монстр Хай представляют собой предметное выражение определенной концепции, идей о гуманизме, толерантности, этике. Эти идеи содержатся в книгах, на сайтах и т.п. Однако куклы попадают к дошкольникам или младшим школьникам, которые не знают об этих сложных смыслах, так же как о них не знают родители и другие взрослые, покупающие этих кукол. То есть это содержание оказывается невостребованным. В то же время Монстр Хай — это узнаваемые образы фантастических существ: вампиров, зомби, оборотней и др. Зная эти культурные смыслы, можно разыгрывать соответствующие истории. Так обычно делают младшие школьники, однако дошкольникам эти смыслы также недоступны, поэтому они играют с Монстр Хай, как с обычными куклами-красавицами (Смирнова, Орлова и др., 2016; Крыжов, 2018). Наконец, для совсем маленьких детей (до 3–4 лет) культурный смысл куклы-красавицы пока недоступен, поэтому дети играют с ними как с обычными пупсами: катают в коляске, укладывают спать и пр. Таким образом, Монстр Хай — это игрушка, содержащая много культурных смыслов, «разворачивание» которых требует некоторого жизненного опыта и знания контекста, что делает ее игрушкой для младших подростков — это прекрасный объект для коллекционирования и фантазирования.

В некоторых видах игрушек развивающий потенциал игрового действия прямо зависит от операционально-технических характеристик. Например, погремушки относятся к игрушкам для сенсомоторного развития, их физические характеристики имеют чрезвычайное значение и прямо обуславливают игровые возможности, поэтому несоответствие погремушки физическим возможностям ребенка редуцируют развивающий потенциал игрового действия. То же с конструкторами: этот вид игрушек предполагает создание продукта (постройки), поэтому, если детали плохо соединяются и это затрудняет создание конструкции, то развивающий потенциал у такой игрушки низкий.

В результате анализа по всем параметрам игрушка получает положительное (соответствует / частично не соответствует) или отрицательное (частично соответствует / не соответствует) заключение. В случае положительного заключения она относится к деятельностному и возрастному диапазону — это является главным итогом экспертизы.

Процедура проведения психолого-педагогической оценки игр и игрушек

В экспертизе необходимо участие детей, возраст которых предположительно соответствует назначению игрушки. Наблюдение за игрой детей позволяет уточнить экспертное заключение — все параметры оценки. Нередко наблюдение расширяет представление о возможностях и функционале игрушки. Так, вначале очень симпатичный деревянный кукольный домик был высоко оценен экспертами, однако, после наблюдения за игрой детей оценки были существенно снижены. Оказалось, что закрытая со всех сторон конструкция домика, его тяжелый вес препятствуют игре детей: они вытаскивают все содержимое домика наружу и играют отдельно.

Наблюдение и анализ результатов оценки требуют продолжительного времени не менее 3 месяцев, в течение которых 3 эксперта оценивают игрушку независимо. Оценка игрушки является экспертной и требует согласования. В случае, если игрушка получает отрицательное заключение хотя бы одного эксперта, она признается не соответствующей требованиям (необходимо согласие всех 3 экспертов по положительному заключению).

Такая процедура связана с рекомендательным характером заключения: игрушка не запрещается даже в случае отрицательной оценки и может свободно продаваться на рынке. Вместе с тем невозможность строгой объективной оценки игрушки повышает ответственность экспертов, основная цель которых — сориентировать потребителей в игрушечной продукции. Отсюда возникает необходимость полного согласия экспертов для положительного вердикта экспертизы.

Заключение

Елена Олеговна положила начало развитию целой области изучения и внесла большой вклад в психологию игры и игрушки. Она является одним из наиболее любимых и уважаемых авторов самых разных специалистов, работающих с детьми. Рекомендации по организации предметно-пространственной среды и выбору игрушек помогают родителям, а также педагогам, психологам и другим специалистам в работе, пользуются большой популярностью.

Созданная под ее руководством Концепция психолого-педагогической оценки игрушки основана на культурно-исторической психологии и деятельностном подходе, опирается на ключевые понятия и разработки данных подходов. Благодаря системности, стройности и логической завершенности Концепции, на ее основе возможно проектировать исследования в данной области, способные значительно расширить представления науки о влиянии игр и предметных средств на развитие детей.

Литература

- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Проблема возраста. Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
- Замечание общего порядка № 17 к статье 31 Конвенции о правах ребенка // 2013. [Электронный ресурс] // URL: <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqIkirKQZLK2M58RF%2f5F0vFw58qKy0NsTuVUIOzAukKtAQUw86qotMNvmcKpDxfxkmwVKaQeujxqnNHvqoSqd%2fY4TxQHbVMagIkeAgLRmwqQ> (дата обращения: 09.06.2022).
- Запорожец А.В. Системный подход к определению предмета дошкольной педагогики. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. М.: Педагогика, 1980.
- Короткова Н.А. Материалы и оборудование для игровой деятельности. Материалы и оборудование для детского сада: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Т.Н. Дорониной, Н.А. Коротковой. М.: Элти-Кудиц, 2003.
- Крыжов П.А. Герой-монстр как нормальный персонаж произведений, адресованных детям. В сборнике Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников шестой всеросс. научно-практ. конфер. по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой / Под ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Элькониновой, Ю.А. Кочетовой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. [Электронный ресурс] // URL: <https://psyjournals.ru/files/107676/Obukhova.pdf> (дата обращения: 10.05.2022).
- Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.
- Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. М.: Академический проект, 2002.
- Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: Центр инноваций в педагогике, 2001.
- Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Игрушка как условный объект // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 75–81. doi: 10.17759/jmfp.2018070408
- Рябкова И.А., Шеина Е.Г., Смирнова С.Ю. Детская игрушка в современных психологических исследованиях // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 147–156.
- Свенссон К. Экспертиза игрушек в Швеции: культурологический и технологический аспекты // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 2. С. 13–20.
- Смирнова Е.О. Психолого-педагогическая экспертиза игрушек в Московском городском центре МГППУ // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 2. С. 5–12.
- Смирнова Е.О. и др. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду. М.: Русское слово, 2016.
- Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Соколова М.В. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки) // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6, № 1. С. 81–88.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15, № 3. С. 62–70.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Типология сюжетных игр дошкольника // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 42–48.
- Смирнова Е.О. и др. Научные основания психолого-педагогической экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008а. № 1. С. 16–25.
- Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008b. Т. 13, № 3. С. 5–19.
- Смирнова Е.О., Филиппова И.В. Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13, № 3. С. 62–71.
- Смирнова Е.О., Орлова И.А., Соколова М.В., Смирнова С.Ю. Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай // Современное дошкольное образование: Теория и практика. 2016. № 2. С. 34–43.
- Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999.
- Costa, M., Périno, O., Ray-Kaesler, S. (2018). Toys & games. Usability Evaluation Tool. Manual, Questionnaire and Development Process. English version. (Retrieved from https://www.tuet.eu/files/TUET_TOOL_ENG.pdf) (review date: 10.05.2022).
- Schwartzman, H.B. (1978). Transformations: The anthropology of children's play. New York; London: Plenum Press.
- Sheina, E., Smirnova, E., Ryabkova, I. (2017). The development potential of toys and games. The Routledge international handbook of early childhood play. In T. Bruce, P. Hakkarainen, M. Bredikyte (Eds.), (pp. 305–312). London: Routledge. doi: 10.4324/9781315735290-28
- Smith, J.E.A. (1983). The evaluation of toys: selection criteria and expert consensus. Master's thesis. Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181, 7, 909–927.

References

- Abdulaeva, E.A., Smirnova, E.O., Sokolova, M.V. (2010). Psychological and pedagogical grounding of toys expertise in Germany and in Russia (comparative analysis of assessment criteria). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 6, 1, 81–88. (In Russ.).

- Costa, M., Périno, O., Ray-Kaesler, S. (2018). Toys & games Usability Evaluation Tool. Manual, Questionnaire and Development Process. English version. (Retrieved from https://www.tuettu.eu/files/TUETTU_TOOL_ENG.pdf) (review date: 10.05.2022).
- El'konin, D.B. (1989). On the problem of periodization of mental development in childhood. Selected psychological works (pp. 60–77). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- El'konin, D.B. (1999). Psychology of play. M.: Vldos. (In Russ.).
- Filippova, I.V., Smirnova, E.O. (2008). Character toy as consciousness development tool of a preschool child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 13, 3, 62–71. (In Russ.).
- General Comment #17 on article 31 of the Convention on the Rights of the Child. (2013). (Retrieved from <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqkirKQZLK2M58RF%2f5F0vFw58qKy0NsTuVUIOzAukK-tAQUw86qotMNVmKpDxfxkmwVKaqEujxqnNHvqoSqd%2fY4TxQHbVMag1keAgLRmwqQ>) (review date: 09.06.2022). (In Russ.).
- Korotkova, N.S., Kirillov, I.L. (1997). A mock-up model as a subject environment for narrative play of kindergarten children. *Doshkol'noe vospitanie (Preschool Education)*, 6, 9–16. (In Russ.).
- Kryzhev, P.A. (2018). The monster hero as a normal character in artistic works addressed to children. In I.V. Shapovalenko, L.I. El'koninova, Yu.A. Kochetova (Eds.), The cultural-historical approach in modern developmental psychology: achievements, problems, prospects. Collection of abstracts of participants of the sixth all-Russian research and practice conference on developmental psychology, dedicated to the 80-th anniversary of the birth of Professor L.F. Obukhova (pp. 150–153). M.: FGBOU VO MGPPU. (Retrieved from <https://psyjournals.ru/files/107676/Obukhova.pdf>) (review date: 11.08.2020). (In Russ.).
- Leont'ev, A.N. (1983). On the theory of the development of the child's psyche. Selected psychological works (1st ed.), (pp. 281–302). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Mikhailenko, N.Ya., Korotkova, N.A. (2002). Games in preschool. M.: Akademicheskii proekt. (In Russ.).
- Novoselova, S.L. (2001). Developmental subject environment: guidelines for designing variable projects for developmental subject environment in kindergartens and educational complexes. Moscow: Centr innovacij v pedagogike. (In Russ.).
- Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2018). Toy as a conditional object. *Sovremennaja zarubezhnaja psikhologija (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 7, 4, 75–81. doi: 10.17759/jmfp.2018070408 (In Russ.).
- Ryabkova, I.A., Sheina, E.G., Smirnova, S.Yu. (2021). Children's toy in modern psychological studies. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 67, 5, 147–156. (In Russ.).
- Schwartzman, H.B. (1978). Transformations: The anthropology of children's play. New York; London: Plenum Press.
- Sheina, E., Smirnova, E., Ryabkova, I. (2017). The development potential of toys and games. The Routledge international handbook of early childhood play. In T. Bruce, P. Hakkarainen, M. Bredikyte (Eds.), (pp. 305–312). London: Routledge. doi: 10.4324/9781315735290-28
- Smirnova, E.O. (2011). Psychological and educational evaluation of toys in Moscow Center of Play and Toys. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 16, 2, 5–10. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2010). The Structure and Variants of a Preschooler's Narrative Play. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 15 (3), 51–57. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2011). A typology of preschoolers' games with a plot. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 42–48. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. et al. (2008a). Psychological educational foundations for expert examination of toys. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 16–25. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. et al. (2016). Developmental subject-spatial environment in kindergarten. M.: Russkoe slovo. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Orlova, I.A., Sokolova, M.V., Smirnova, S.Yu. (2016). What children see and don't see in Monster High dolls. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: Teoriya i praktika (Preschool education today. Theory and practice)*, 2, 34–43. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Salmina, N.G., Tikhanova, I.G. (2008b) Psychological expertise of a toy. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 13 (3), 5–19. (In Russ.).
- Smith, J.E.A. (1983). The evaluation of toys: selection criteria and expert consensus. Master's thesis. Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
- Svensson, K. (2011). Examination of toys in Sweden: Culturological and technological aspects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 16 (2), 13–20. (In Russ.).
- Trawick-Smith, J., Russell, H., Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181 (7), 909–927.
- Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 6, 62–77. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1984). Age problem. Collected works (4th ed.): Children psychology (pp. 243–268). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Zaporozhets, A.V. (1980). A systematic approach to determining the subject of preschool pedagogy. In A.V., Zaporozhets, T.A., Markova (Eds.), Foundation of preschool pedagogy (pp. 46–49). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Статья получена 11.05.2022;

принята 07.06.2022;

отредактирована 14.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Рябкова Ирина Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, ibaladinskaya@gmail.com

Irina A. Ryabkova — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>



Шейна Елена Георгиевна — преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, leshgp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>

Elena G. Sheina — Lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, leshgp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>

Смешное и страшное в детских нарративах: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

О.А. Шиян

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Актуальность. Исследование смешного и страшного в детской субкультуре, описанное в статье Е.О. Смирновой и А.Л. Романовой, позволяет рассмотреть эти феномены как оборотную сторону и неотъемлемую часть процесса освоения культуры, увидеть диалектику детского развития.

Цель. Анализ когнитивных механизмов преодоления страха на материале детских нарративов.

Выборка. В исследовании принимали участие 57 детей 6–6,5 лет из двух образовательных организаций (г. Москва).

Методы. Эмпирическое исследование проводилось с помощью авторской методики «Нестрашная история»: детям предлагалось сочинить историю про страшного персонажа, но так, чтобы сама история была нестрашной. Исследование проводилось в дошкольных группах, контрастных по параметру качества образования. Качество образования оценивалось с помощью шкал оценки образовательной среды ECERS-3 и шкал оценки условий для развития творческих способностей, разработанных и апробированных в лаборатории развития ребенка МГПУ.

Результаты исследования. Среди способов преодоления страшного в детских историях можно отметить такие, как превращение страшного персонажа в нестрашного и создание амбивалентных персонажей, сочетающих в себе противоположности страшного и смешного. Когнитивным механизмом преобразования страшного в этих случаях является диалектическое мышление, позволяющее оперировать противоположностями и отражать ситуации противоречия и развития. В историях детей из группы с более высоким качеством образования амбивалентные персонажи встречались в два раза чаще (по t-критерию Стьюдента различия значимы на уровне 0,05), что может говорить о связи качества образовательного процесса и детского развития.

Выводы. Решая задачу преодоления страха при сочинении истории, дети могут использовать диалектическое мышление — в частности, действия превращения и опосредствования (в амбивалентных, совмещающих в себе противоположности образах). Можно предположить, что такая символическая деятельность, как создание историй, выступает как скаффолдинг¹ для применения и развития диалектических структур в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: смешное, страшное, преодоление страха, диалектическое мышление, детские нарративы.

Для цитирования: Шиян О.А. Смешное и страшное в детских нарративах: когнитивный аспект // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 44–51. doi: 10.11621/npj.2022.0306

¹ Скаффолдинг (букв. «строительные леса») — термин, введенный Дж. Брунером для обозначения «процесса, который дает возможность ребенку или новичку решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые находятся за пределами его индивидуальных усилий (возможностей)» (Wood, Bruner, Ross, 1976, с. 90).

Funny and scary in children's narratives: cognitive aspect

Olga A. Shiyan

Moscow City University, Moscow, Russia

shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Background. The study of the funny and the scary in the children's subculture, described in the article by E.O. Smirnova and A.L. Romanova, allows us to consider these phenomena as the reverse side and an integral part of mastering culture, to see the dialectics of development.

Objective. The aim of the study is to analyse the cognitive mechanisms used to overcome fear on the basis of children's narratives.

Sample. The study involved 57 children aged 6 to 6.5 years from two kindergartens (Moscow).

Methods. The empirical study was carried out with the author's methodology "Non-scary story": the children were asked to compose a story about a scary character, though the story itself ought to have been not scary. The study was conducted in preschool groups, contrasted by the parameter of education quality. The quality of education was assessed with the ECERS-3 (educational environment assessment scales) and the scales for assessing the conditions for the development of creative abilities, developed and tested in the Laboratory of Child Development at Moscow City University.

Results. Among the ways to overcome the scary in children's stories, two major ways can be noted. The first one is turning a scary character into a non-scary one, and the second one is creating ambivalent characters that combine opposites of the scary and the funny. In both cases, dialectical thinking is the cognitive mechanism which makes it possible for a child to operate with opposites and to reflect situations of contradiction and development. In the stories of children from the group with higher quality of education, ambivalent characters were found twice as often as in the other group (according to Student's t-test, the differences are significant at the level of 0.05), which may indicate a connection between the quality of educational process and child development.

Conclusion. Solving the problem of overcoming fear when writing a narrative, children can use dialectical thinking — in particular, the actions of transformation and mediation (in ambivalent images combining opposites in themselves). It can be assumed that such symbolic activity as story creation acts as scaffolding¹ for implementation and development of dialectical structures in preschool age.

Keywords: funny, scary, overcoming fear, dialectical thinking, children's narratives.

For citation: Shiyan, O.A. (2022). Funny and scary in children's narratives: cognitive aspect. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 44–51. doi: 10.11621/npj.2022.0306

¹ "Scaffolding" is a term introduced by J. Bruner to refer to "a process that enables a child or a novice to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal that would be beyond his unassisted efforts." (Wood, Bruner, Ross, 1976, p. 90).

Введение

Идея развития в культурно-историческом подходе подразумевает не просто появление у ребенка новых качеств в ходе освоения идеальных культурных форм, но и преобразование исходных натуральных форм действия. Как указывал Л.С. Выготский, «культурное развитие не создает чего-либо нового сверх и помимо того, что заключено как возможность в естественном развитии поведения ребенка» (Выготский, 1991, с. 8). Этот залог становится тем более важным, чем чаще в последние десятилетия исследователи обнаруживают уникальные и самоценные особенности в детских деятельности. В исследованиях конца XX — начала XXI века ребенок предстает не только как некомпетентный, не дотягивающий до взрослого в плане развития логики, морали и т.д. (как в концепции Ж. Пиаже, сделавшего очень много для понимания качественных отличий детства, но и акцентировавшего некомпетентность ребенка рядом со взрослостью), но и как обладающий характеристиками, в которых дети не уступают взрослым, а иногда и опережают их. В частности, речь идет о способности играть, об удивительной интенсивности детских гипотез (Поддьяков, 2009; Lucas, Bridgers et al., 2014), о способности детей решать диалектические задачи (Веракса, 2021), о спонтанном словотворчестве. З.Н. Новлянская пишет о «загадочной способности маленького ребенка спонтанно создавать в минуты сильного переживания полноценные художественные произведения» (Новлянская, 2019, с. 11). При этом традиционный для культурно-исторического подхода акцент на освоении идеальных форм ведет к тому, что спонтанные проявления возможностей возраста чрезвычайно редко оказываются в поле зрения исследователей. Яркое исключение составляют исследования М. Осориной, чья книга «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» заслуженно пользуется колоссальным интересом (Осориная, 2018).

Смешное и страшное в детской субкультуре: исследование Е.О. Смирновой

Огромную ценность представляет работа Е.О. Смирновой, написанная совместно с А.Л. Романовой (Романова, Смирнова, 2013). Исследование посвящено феноменам смешного и страшного в детской субкультуре и позволяет проанализировать эти интереснейшие явления, их роль в детском взрослении. В статье делается ряд важных фиксаций.

Во-первых, вслед за М.М. Бахтиным, авторы рассматривают смех как способ освоения нормы через ее обыгрывание и развенчивание (Бахтин, 1990). О понимании детьми смешного можно говорить с того момента, когда ребенок совершает действие, отличающееся от нормативного, и при этом понимает это. Авторы отмечают, что смех и радость, сопровождающие такого рода шалости, говорят о способности ребенка занять мета-позицию по отношению к

действию, «перевернуть» его, а значит, проявить произвольность, а не автоматизм, и это именно та точка в освоении нормы, в которой становится возможным ее подлинное присвоение.

Во-вторых, детский страх рассматривается как не только негативное, но и важное для детского развития. Авторы отмечают любопытный феномен положительного отношения к страху, когда дети не избегают пугающих ситуаций, а явно хотят их испытать (вспомним реплику героя известного мультфильма «Давай бояться вместе»). И чрезвычайно интересна трактовка этого феномена в статье: он рассматривается как свидетельство того, что для ребенка страшное «расширяет границы возможного, понятного», позволяет «выйти за собственные пределы». «Конфликт между желанием “сохранить себя прежнего” и “обрести себя нового”, предполагающий страх и его преодоление, во многом является основой саморазвития», — отмечают авторы (Романова, Смирнова, 2013, с. 82).

В-третьих, указывается связь этих двух внешне противоположных явлений — смеха и страха. Отмечается роль смеха в преодолении страха: в частности, авторы указывают на известный феномен «страшилок» в детской субкультуре.

В-четвертых, отмечается, что по мере взросления ребенка его способность понимать художественные произведения, обыгрывающие превращения страшного в смешное, понимать юмор и иронию отражает становление той самой позиции «внеаходимости», которая знаменует становление произвольности. «Погружение в страшное и отстранение от своего страха отражают онтогенетическую динамику детских переживаний», — указывают авторы (Романова, Смирнова, 2013, с. 83).

Диалектический метод в анализе смешного и страшного

Обращает на себя внимание диалектический характер обнаруженных феноменов: все они фиксируют переходы противоположностей, освоение нормы через ее обращение. Это неслучайно. Диалектика — наиболее адекватный метод понимания и описания процессов развития, позволяющий не только выделить феномен, но и обнаружить его роль в становлении психики. На важность диалектического метода для понимания процессов развития указывает Н.Е. Веракса, анализируя метод Л.С. Выготского (Веракса, 2021). И действительно, ключевые психологические концепции XX века описывают развитие как процесс, заданный противостоянием и взаимодействием сознания и бессознательного, ассимиляции и аккомодации, натурального и культурного, аффекта и интеллекта. Диалектический метод явным образом становится необходимым в тех случаях, когда нужно объяснить переходы от наличного к возможному.

В исследовании Е.О. Смирновой и А.Л. Романовой фиксация диалектики смешного и страшного в детской субкультуре позволяет подойти к вопросу о

роли этих феноменов в детском развитии и в частности, к вопросу о том, как можно было бы при помощи игрушек — своеобразных культурных орудий — сделать «смех орудием саморазвития».

Цель и гипотеза исследования

Проблема взаимосвязи аффекта и интеллекта в исследованиях феномена «смешного»

Продуктивным разворотом в исследовании феноменов смешного и страшного может стать анализ их когнитивных механизмов. Проблема взаимосвязи аффекта и интеллекта является одной из центральных в современной психологии. Отметим наличие двух подходов к исследованию этой взаимосвязи. Первый подход изначально провозглашался Жаном Пиаже, считавшим интеллект универсальным механизмом адаптации, развитие которого определяет и становление других сфер — в том числе символической и моральной. Второй подход — анализ роли аффективных процессов для когнитивного развития: отметим, в частности, проведенные В.К. Зарецким исследования роли чувства самооффективности для компенсации познавательного развития (Зарецкий, 2016).

В нашем исследовании мы изучали вопрос о когнитивных механизмах преодоления страха и порождения смешного у дошкольников. Отметим два исследования, представляющих интерес в этом контексте. Исследование О.В. Щербаковой и М.В. Осориной касается юмористического компонента в тестах интеллекта, в частности, в тесте Векслера (Щербакова, Осорина, 2009). С точки зрения авторов, именно карнавальное переворачивание ситуации и нарушение ожиданий создает интеллектуальную сложность и делает юмористические истории удобным инструментом для оценки интеллекта. Т.В. Артемьева, в свою очередь, задалась вопросом о том, какие именно когнитивные механизмы лежат в основании понимания и продуцирования смешного, и ей удалось показать, что в качестве таких механизмов выступает не формальный интеллект, а диалектическое мышление (Артемьева, 2021).

Эмпирическое исследование смешного и страшного в детских нарративах

В продолжение исследования смешного и страшного в детской субкультуре мы проанализировали когнитивные механизмы преодоления страха на материале детских нарративов. По отношению к субкультуре детские истории представляют собой и то содержание, за счет которого эта культура пополняется, и результат «присвоения» субкультуры, ее превращения в способ спонтанного индивидуального действия.

Известно, что в дошкольном возрасте игра, рисование и создание истории существуют синкретично: в режиссерской игре ребенок, рисуя, одновременно ведет игру, в которой есть нарративный сюжет.

Однако к середине дошкольного возраста создание историй начинает выделяться в самостоятельную активность. З.Н. Новлянская считает маркером выделения художественного творчества из игры, в частности, появление концовок, принятых в детской субкультуре, таких как «конец, а кто слушал огурец». Она отмечает, что «полагание конца» есть свидетельство уже развитого чувства, во-первых, собственной творческой воли и, во-вторых, создания формы, оформления текущего и бесконечного содержания, введения его в некоторые границы, рамки (Новлянская, 2010, с. 23).

Детские нарративы могут быть вместе с игрой и рисованием отнесены к символическим деятельности, первоочередное назначение которых Ж. Пиаже видит в ассимиляции реальности: сочиняя историю, ребенок осмысливает происходящие события, выражает свое к ним отношение. При этом, как отмечал Л.С. Выготский, игра является не воспроизведением переживаний, а их творческой — в игре ребенок создает произвольное намерение (Выготский, 1966). Именно поэтому оправдано рассматривать нарративы не только как отражение детских переживаний, но и как способ их трансформации. Элли Сингер пишет о том, что истории приоткрывают окно во внутренний мир детей (Сингер, де Хаан, 2019). При этом традиционно в исследованиях нарративов в фокусе внимания оказывается содержание детских историй, отражающее характер детских переживаний, а наша задача состояла в том, чтобы проанализировать не содержание историй, а когнитивные структуры, которые дети используют, создавая нарративы.

Н.Е. Веракса и О.М. Дьяченко выделяют три типа задач, которые могут решаться относительно ситуации:

- на понимание нормативных отношений,
- на преобразование ситуации
- на смысл — выражение отношения к ситуации через символизацию действительности (Веракса, Дьяченко, 1996).

Мы предположили, что преобразования могут совершаться как раз при решении символических задач, где ребенок обнаруживает ситуацию неопределенности и необходимость выразить свое отношение, поэтому нам важно было сконструировать «задачу на смысл», однако допускающую и преобразование содержания. Задание звучало таким образом: «Придумай историю про кого-то страшного, но так, чтобы сама история получилась нестрашной». Задания предъявлялись индивидуально. Экспериментатор создавал доверительную ситуацию, в которой ребенок после мотивирующей беседы охотно соглашался нарисовать и продиктовать взрослому историю.

Выборка

В исследовании принимало участие 57 детей 6–6,5 лет из двух образовательных организаций. Детские сады значимо отличались по качеству образователь-

ных условий: качество предварительно было оценено с использованием шкал ECERS-3 и шкал оценки условий для развития творческих способностей, разработанных и апробированных в лаборатории развития ребенка МГПУ (Белолуцкая, Воробьева, Шиян и др., 2021) Значимость подсчитывалась с применением t-критерия Стьюдента. По шкале ECERS-3 разница оказалась значимой на уровне 0,004, по шкале «Развитие творческих способностей» — на уровне 0,008.

Результаты исследования

Прежде всего отметим, что с задачей сочинить нестрашную историю про страшного персонажа смогли справиться не все дети. Как сказал один мальчик, «если оно страшное, я уже не могу с этим ничего сделать». В таких случаях история либо оставалась страшной, либо оказывалась смешной или веселой. В 36,6% историй задача не была решена (история оказалась либо просто страшной, либо просто «милой» или смешной). Это свидетельствует о том, что такого рода преобразование действительно представляет трудность для детей.

В тех случаях, когда задача решалась, мы выделили такие способы действия: во-первых, это победа, которую одерживает некий герой над страшным персонажем, во-вторых, это превращение в ходе истории самого страшного персонажа в доброго или безопасного, в-третьих — появление амбивалентных персонажей, сочетающих в себе противоположные характеристики. Вторым и третьим варианты — превращение персонажей из страшных в нестрашные и появление амбивалентных героев — мы трактуем как проявление диалектического мышления, особой формы мышления, позволяющей оперировать противоположностями и разрешать противоречивые ситуации (Бессечес, 2018; Веракса, 2021).

Рассмотрим подробнее, как проявляются диалектические решения задачи. Сама по себе категория «страшного» для детей синкретична, и поэтому преобразования в «нестрашное» могут идти по разным линиям: амбивалентные персонажи сочетают в себе или страшное и смешное, или страшное и слабое, или страшное и красивое, или страшное и доброе. Во всех случаях при этом можно говорить о полярностях, выделенных по разным основаниям. Для превращения страшного героя в слабого дети используют уменьшительные суффиксы, маркирующие слабость («монстрик, который любил мороженое» или «беззубый вампир»). Персонаж может оказаться страшным, но при этом совершать добрые поступки. Смешные ситуации получаются там, где с пугающим героем что-то случается: он падает, проваливается под землю, икает, на него опрокидывается ведро с мусором и т.д.

Показательна история про кактус, чья колючая внешность расходится с его добрыми действиями.

Саша А. (6 л. 8 мес.): *«Был кактус. Он был чуть-чуть страшным. И у него был цветочек. И из-за этого он был красивым. Но однажды об него укололся кот. Но кактус своим цветочком иголки вытащил. И его пересадили однажды в лес. И там ему было только лучше. Конец!»*. Создание героя, внешность которого противоречит его действиям — типичный способ построения художественного образа.

Приведем пример истории, где задействованы второй и третий способы создания «нестрашной» истории про «страшного» персонажа: и превращение страшного в нестрашное, и создание амбивалентного персонажа.

Аня К. (6 л. 9 мес.): *«Добрая башня. Это добрая башня. И она превращала всех монстров в добрых и красивых людей. И однажды девочка плохая из компании монстров подошла к этой башне. Она не знала, что это добрая башня. И эта башня превратила её в хорошую девочку. И она начала помогать доброй башне защищать её. И однажды к башне подошёл плохой монстрик. Он был весь чёрный и фиолетовый. Но потом добрая башня превратила его в осла-кошку. И они стали так защищать добрую башню. Конец!»*.

При этом автор создает противоречивое существо за счет уменьшительного суффикса: «плохой монстрик» — «оксюморонный» персонаж, который, кроме того, еще и превращается в абсурдное существо «осла-кошку». Характерна фиксация, которую делает автор в этой истории: враги не побеждаются, а превращаются в добрых существ. В некоторых историях превращение приводит к появлению амбивалентного персонажа: например, «вампир превращается в доброго вампира, который защищает, кусает злых».

Мы проанализировали 57 историй с точки зрения наличия в них продуктивных решений, в том числе и диалектических конструкций. При этом в четырех историях дети использовали сразу несколько «ходов» (например, и превращение, и амбивалентность), поэтому всего мы проанализировали 61 решение поставленной задачи. В 16,6% случаев дети сочинили героические истории, где страшный персонаж был побежден. В 39,9% случаев в историях появились амбивалентные персонажи, в 6,6% случаев — превращения (из доброго в злого, из страшного в нестрашное). В 36,6% случаев задача не была решена.

При этом из амбивалентных персонажей 18,3% оказались одновременно страшными и смешными (остальные амбивалентные герои были в одно и то же время страшными и добрыми или страшными и маленькими, слабыми).

Отметим, что в историях детей из группы с более высоким качеством образования (где, в частности, была и практика записывания детских историй) в два раза чаще встречались амбивалентные персонажи: 54,8% в группе с более высоким качеством образования против 27,6% в группе с более низким качеством образования, по t-критерию Стьюдента различия значимы при P-value = 0,038.

Обсуждение результатов

На основании полученных данных мы можем сделать следующие выводы. Во-первых, преобразование страшного при сочинении истории — сложная задача, которую детям далеко не всегда удастся решить.

Во-вторых, решая задачу в символическом поле — сочиняя историю, дети могут использовать диалектическое мышление — в частности, действия превращения и опосредствования (в амбивалентных, совмещающих в себе противоположности образах). Возникает вопрос о связи задачи на символизацию (то есть задачи на выражение своего отношения и осмысления реальности) и диалектических когнитивных структур — и шире, о связи символического и знакового опосредствования. Г.А. Цукерман, анализируя важность нарративной игры для становления учебной деятельности первоклассников, отмечает, что «учебно-понятийные игры — это та опора, те “строительные леса”, которые взрослый сооружает вокруг будущего здания понятийной системы» (Цукерман, 2016). Таким образом, игра вносит смыслы и отношения, задающие контекст для решения задач. В нашем случае диалектические решения появлялись в ходе преодоления эмоции страха. Наше исследование позволяет предположить, что такая символическая деятельность, как сочинение историй, выступает как своеобразный скаффолдинг для применения и развития диалектических структур в дошкольном возрасте. Этот тезис нуждается в дальнейшем исследовании, хотя есть данные, которые говорят в пользу этой гипотезы. Так в ряде исследований было показано, что отражение ситуации посредством символа позволяет ребенку не только выразить свое отношение и осмыслить реальность, но и лучше понять ее (Веракса, 2012; Sylva, 2017).

В-третьих, одним из способов преодоления страшного оказывается создание амбивалентных персонажей, сочетающих в себе страшное и смешное. Относительно небольшая доля таких персонажей (18,3%) говорит о значительной когнитивной сложности такого решения. Использовать смех как оружие против страха — очень важная стратегия, существующая в культуре, о чем, собственно, и говорит исследование детской субкультуры, проведенное Е.О. Смирновой

и А.Л. Романовой. Вспомним замечательный эпизод из книги Дж. Роулинг «Гарри Поттер и узник Азкабана», где дети получили задание усмирить страшное существо через его осмеяние, и им не так просто было справиться с данной задачей. Можно предположить, что это как раз тот случай, когда аффект для своего развития и преобразования нуждается в когнитивных ресурсах.

Выводы

Отметим, что культура смешного довольно редко поддерживается в дошкольном образовании. Современная практика образования в большой степени игнорирует детский смех: рискуем даже сказать о ее нарочитой и искусственной серьезности. Связано это отчасти с тем, что сам по себе смех — явление сложное, неоднозначное. С.С. Аверинцев указывал на два модуса смеха — «освобождающий» и «издевательский» (Аверинцев, 1992). Можно предположить, что избегание смеха в пространстве образования связано с карнавальным, а значит, в некотором смысле протестным его характером, который именно по этой причине может казаться неуместно заразительным в детском коллективе. При этом «освобождающий» смех, позволяющий «отстранить» реальность и проверить границы нормы может стать важным инструментом развития (Loizou, 2005), однако, как мы видим, для этого у детей должны быть и когнитивные ресурсы. Можно предположить, что если «культура смеха» станет частью образовательного процесса, это будет важно и для эмоционального развития детей, и для развития их диалектического мышления.

Развернутая в статье Е.О. Смирновой и А.Л. Романовой идея рассмотрения феноменов смешного и страшного в детской субкультуре не как маргинальных поведенческих проявлений, а как оборотной стороны и неотъемлемой части процесса освоения культуры, позволяет увидеть их роль в детском развитии. Вопрос о диалектических структурах как когнитивных механизмах преодоления страшного и создания смешного ведет к поиску новых способов амплификации развития дошкольников.

Литература

- Аверинцев С.С. Бахтин, смех, христианская культура. М.М. Бахтин как философ. М.: Наука, 1992.
- Артемьева Т.В. Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки // Современное дошкольное образование. 2021. № 3 (105). С. 46–59. doi: 10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59
- Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990.
- Белолуцкая А.К., Воробьева И.И., Шиян О.А., Зададаев С.А., Шиян И.Б. Условия для развития творческих способностей ребенка: результаты апробации инструмента оценки качества образования в детском саду // Современное дошкольное образование. 2021. № 2 (104). С. 12–30. doi: 10.24411/1997-9657-2021-10096
- Бессечес М. Диалектическое мышление и развитие взрослых. М.: Мозаика-Синтез, Московский городской университет, 2018.
- Веракса А.Н. Возможности игрового пространства в познавательной деятельности ребенка-дошкольника // Современное дошкольное образование. 2012. № 1. С. 61–65.
- Веракса Н.Е. Диалектическое мышление дошкольника. Возможности и культурные контексты. М.: Издательство Московского университета, 2021.

- Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14–27.
- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
- Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 149–188. doi: 10.17759/chp.2016120309
- Новлянская З.Н. О словесном творчестве дошкольников // Искусство в школе. 2019. № 1. С. 14–19.
- Новлянская З.Н. Учение и творчество. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
- Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2018.
- Поддьяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника // Исследователь (Researcher). 2009. № 2. С. 68–75.
- Романова А.Л., Смирнова Е.О. Смешное и страшное в современной детской субкультуре // Культурно-историческая психология. 2013. Т. 9, № 2. С. 81–87.
- Сингер Э., де Хаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. М.: Мозаика-Синтез, 2019.
- Цукерман Г.А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 2. С. 4–13. doi: 10.17759/chp.2016120201
- Щербак О.В., Осорина М.В. Юмористический компонент как фактор повышения сложности интеллектуальных задач (на примере теста Д. Векслера) // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009, 12(1), С. 108–115.
- Lucas, C.G., Bridgers, S., Griffiths, T.L., & Gopnik, A. (2014). When children are better (or at least more open-minded) learners than adults: Developmental differences in learning the forms of causal relationships. *Cognition*, 131, 284–299. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.12.010>
- Loizou, E. (2005). Infant humor: the theory of the absurd and the empowerment theory. *International Journal of Early Years Education*, 13 (1), 43–53. doi: 10.1080/09669760500048329
- Sylva, K., Bruner, J., Jolly, A. (2017). Play: its role in development and evolution. (Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/328486788>).
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

References

- Artemeva, T.V. (2021). Humor of children: the content of the construct and methods for its evaluation. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie (Modern preschool education)*, 3 (105), 46–59. doi: 10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59 (In Russ.).
- Averintsev, S.S. (1992). Bakhtin, laughter, Christian culture. M.M. Bakhtin as a philosopher. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Bakhtin, M.M. (1990). The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance. Moscow: Khudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
- Basseches, M. (2018). Dialectical thinking and adult development. Moscow: Mozaika-Sintez, Moskovskii gorodskoi universitet. (In Russ.).
- Belolutskaya, A.K., Vorobeva, I.I., Shiyan, O.A., Zadadaev, S.A., Shiyan, I.B. (2021). Conditions for the development of a child's creative abilities: the results of approbation of the tool for assessing the quality of education in kindergarten. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie (Modern preschool education)*, 2 (104), 12–30. doi: 10.24411/1997-9657-2021-10096 (In Russ.).
- Loizou, E. (2005). Infant humor: the theory of the absurd and the empowerment theory. *International Journal of Early Years Education*, 13 (1), 43–53. doi: 10.1080/09669760500048329
- Lucas, C.G., Bridgers, S., Griffiths, T.L., & Gopnik, A. (2014). When children are better (or at least more open-minded) learners than adults: Developmental differences in learning the forms of causal relationships. *Cognition*, 131, 284–299. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.12.010>
- Novlyanskaya, Z.N. (2010). Teaching and creativity. Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN. (In Russ.).
- Novlyanskaya, Z.N. (2019). About the verbal creativity of preschoolers. *Iskusstvo v shkole (Art in school)*, 1, 14–19. (In Russ.).
- Osorina, M.V. (2018). The secret world of children in the space of the world of adults. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Poddyakov, N.N. (2009). Children's experimentation and the heuristic structure of the preschool child's experience. *Issledovatel (Researcher)*, 2, 68–75. (In Russ.).
- Romanova, A.L., Sмирнова, E.O. (2013). Funny and scary in modern children's subculture. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 2, 81–87. (In Russ.).
- Shcherbakova, O.V., Osorina, M.V. (2009). The humorous component as a factor in increasing the complexity of intellectual tasks (on the example of D. Veksler's test). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta (Bulletin of St. Petersburg University)*, 12 (1), 108–115. (In Russ.).
- Singer, E., de Khaan, D. (2019). Play, wonder, learn. Theory of development, education and training of children. Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.).
- Sylva, K., Bruner, J., Jolly, A. (2017). Play: its role in development and evolution. International Psychotherapy Institute. (Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/328486788>).
- Tsukerman, G.A. (2016). Game and learning: a meeting of two leading activities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 2, 4–13. doi: 10.17759/chp.2016120201 (In Russ.).
- Veraksa, N.E. (2021). Dialectical thinking of a preschooler. Opportunities and cultural contexts. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).

- Veraksa, N.E., D'yachenko, O.M. (1996). Ways to regulate behavior in preschool children. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 14–27. (In Russ.).
- Veraksa, A.N. (2012). Possibilities of play space in the cognitive activity of a preschool child. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie (Modern preschool education)*, 1, 61–65. (In Russ.).
- Vygotskii, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 6, 62–68. (In Russ.).
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Zaretskii, V.K. (2016). One step in learning — one hundred steps in development: from idea to practice. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 3, 149–188. doi: 10.17759/chp.2016120309 (In Russ.).

Статья получена 16.05.2022;

принята 04.06.2022;

отредактирована 21.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Московского городского педагогического университета, shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Olga A. Shiyano — PhD in Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the Laboratory of Child Development, Moscow City University, shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Научная статья

УДК 159.9.07
doi: 10.11621/npj.2022.0307

Вклад Е.О. Смирновой в практику образования

Л.Н. Галигузова¹, С.Ю. Мещерякова^{2*}

^{1,2} Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

¹ galiguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4692-9451>

² sofame@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2081-6157>

* Автор, ответственный за переписку: sofame@mail.ru

Актуальность. Актуальность статьи определяется важностью обобщения и освещения разностороннего вклада в практику образования Е.О. Смирновой в преддверии ее 75-летнего юбилея.

Цель. Описать основные направления и результаты деятельности Е.О. Смирновой по внедрению в практику научных и практических разработок, выполненных ею и коллегами в Лаборатории психического развития дошкольников ПИ РАО и Центре игры и игрушки МГППУ.

Результаты. Описаны теоретические основания, структура, содержание и область применения ряда важных для сферы образования трудов, адресованных студентам педагогических вузов, педагогам и психологам дошкольных образовательных учреждений, родителям. Основные из них — учебник «Детская психология», Программа воспитания и развития детей раннего возраста «Первые шаги», методические пособия «Диагностика психического развития ребенка от рождения до 3 лет», «Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция» и др. Представлены научно-популярные издания для родителей: «Искусство общения с ребенком. От года до шести лет», «Дошкольник в современном мире». Освещается деятельность Е.О. Смирновой по подготовке кадров для системы образования.

Выводы. Результаты деятельности Е.О. Смирновой по внедрению в практику научных разработок способствуют обеспечению качественного образования на дошкольной ступени, которое закладывает успешную образовательную стратегию дальнейшего обучения детей.

Ключевые слова: внедрение научных и практических разработок, концепция генезиса общения, деятельностный подход, пособия по психологии и педагогике, развитие ребенка, дошкольный возраст, психологическая диагностика, межличностные отношения.

Для цитирования: Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Вклад Е.О. Смирновой в практику образования // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 52–59. doi: 10.11621/npj.2022.0307

Contribution of E.O. Smirnova to the practice of education

Lyudmila N. Galiguzova¹, Sofia Yu. Meshcheryakova^{*2}

^{1,2} Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ galiguzova@yandex.ru

² sofame@mail.ru

*Corresponding author: sofame@mail.ru

Background. The relevance of the article is determined by the importance of summarizing and highlighting the many-sided contribution to the practice of education by E.O. Smirnova on the eve of her 75th birthday.

Objective. The aim of the article is to describe the main directions and results of E.O. Smirnova's effort to implement her scientific and practical developments achieved by sciences and colleagues in the Laboratory for the Mental Development of Preschoolers at PI RAE and in the Center for Games and Toys of Moscow State University of Psychology and Education in practice.

Results. The theoretical foundations, structure, content and scope of a number of works important for the field of education, addressed to students of pedagogical universities, teachers, psychologists of preschool educational institutions, and parents, are described. The main works include the textbook "Child Psychology", the programme for upbringing and development of young children "First Steps", methodological manuals "Diagnosis of the mental development of a child from birth to 3 years", "Interpersonal relations of preschoolers: diagnosis, problems, correction", etc. Popular science publications for parents are presented, including "The Art of Communication with a Child. From one to six years old", "Preschooler in the modern world". The activity of E.O. Smirnova on training personnel for the education system is described.

Conclusion. The results of E.O. Smirnova's activity on the introduction of scientific developments into practice contribute to the provision of high-quality education at the preschool level, which founds a successful educational strategy for the further education of children.

Keywords: implementation of scientific and practical developments, the concept of the genesis of communication, activity approach, manuals on psychology and pedagogy, child development, preschool age, psychological diagnostics, interpersonal relations.

For citation: Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu. (2022). Contribution of E.O. Smirnova to the practice of education. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 52–59. doi: 10.11621/npj.2022.0307

Елена Олеговна Смирнова, помимо научно-исследовательской деятельности, проводила активную деятельность по внедрению в практику научных и практических разработок лаборатории психического развития дошкольников ПИ РАО. Теоретические и экспериментальные данные, полученные в ходе десятилетних исследований лаборатории, выполненных под руководством М.И. Лисиной в рамках разработанной ею концепции генезиса общения, послужили основой для создания пособий по психологии и педагогике для студентов и работников дошкольного образования, воспитателей детских садов и родителей.

Важное значение для образования педагогов и психологов имеет учебник Е.О. Смирновой «Детская психология» (Смирнова, 2012) выдержавший несколько переизданий. В учебнике вводятся основные понятия детской психологии и представлены различные теории детского развития, среди которых важное место занимает концепция генезиса общения, разработанная М.И. Лисиной (Лисина, 1986, 2001, 2009 и др.). В нем содержится информация о различных научных направлениях в психологии и закладывается теоретический фундамент, необходимый для адекватного понимания конкретных возрастных этапов психического развития ребенка. Этим фундаментом является отечественный, культурно-исторический и деятельностный подход, который последовательно реализуется в дальнейшем изложении материала (Выготский, 1984; Леонтьев, 1972; Эльконин 1989; Запорожец, 1986).

Результаты исследований, проведенных сотрудниками лаборатории психического развития дошкольника, отражены в разделах, посвященных развитию ребенка в младенческом, раннем и дошкольном возрастах (Московская психологическая школа, 2004).

С позиций концепции генезиса общения подробно рассматриваются особенности периода новорожденности, становление общения со взрослым, развитие познавательной активности и предметной деятельности в младенческом возрасте.

Через призму влияния общения на психическое развитие ребенка представлены основные направления развития ребенка раннего возраста: предметная деятельность и процессуальная игра, познавательная активность, речь, общение со сверстниками, становление личности и самосознания. Оригинальный материал представлен в главах, посвященных становлению у ребенка потребности в общении со сверстниками и психологической характеристике кризиса трех лет.

В части, посвященной развитию ребенка в дошкольном детстве, автор широко использует материалы собственных исследований и работ сотрудников лаборатории психического развития дошкольников ПИ РАО и Института дошкольного образования. Помимо традиционных для детской психологии проблем, таких как развитие познавательных процессов, игры, продуктивных видов деятельности, подробно раскрываются вопросы развития общения ребенка со взрослыми и сверстниками, становления личности и

самосознания. С позиций концепции генезиса общения характеризуются кризис семи лет и проблема готовности ребенка к школе.

В учебнике заложена научная база, необходимая для практической педагогической работы с детьми. Особенно важно для образования педагогов то, что развитие ребенка рассматривается в контексте его общения со взрослым и содержательно раскрывается роль взрослого на каждом этапе детского развития. Учебник «Детская психология» рекомендован Министерством Образования РФ для студентов высших педагогических учебных заведений.

Продолжением воплощения идей школы М.И. Лисиной в практику стало пособие по диагностике психического развития детей от рождения до 3 лет, в разработке которого Е.О. Смирнова принимала активное участие (Галигузова, Мещерякова, Смирнова, Ермолова, 2005).

В пособии представлен оригинальный подход к оценке психического развития детей младенческого и раннего возраста. Традиционно предметом психологической диагностики в раннем возрасте является уровень развития отдельных психических процессов: моторики, сенсорики, речи, эмоциональной сферы и пр. В отличие от такого парциального подхода, авторы пособия разработали диагностику целостных форм психической активности ребенка, в которых реализуется и развивается его личность, начиная с самых ранних этапов онтогенеза.

Теоретические позиции, положенные в основу диагностики, восходят к культурно-исторической концепции психического развития, разработанной Л.С. Выготским, теории ведущей деятельности А.Н. Леонтьева, периодизации психического развития Д.Б. Эльконина и концепции генезиса общения ребенка со взрослыми М.И. Лисиной. В соответствии с этими позициями, определяющими факторами психического развития ребенка являются его общение со взрослым и ведущая деятельность. В рамках данного подхода уровень развития общения и ведущей деятельности отражает наиболее существенные характеристики общего психического развития ребенка и выступает адекватным предметом психологической диагностики.

Комплекс диагностических методик включает диагностику формы общения ребенка со взрослым: развитие речи, познавательной активности, предметной и игровой деятельности.

Методики представлены по возрастному принципу и охватывают 4 этапа: первое и второе полугодие первого года, второй и третий год жизни ребенка. Для каждой методики представлены протокол регистрации данных, шкалы оценки параметров, процедура анализа результатов и форма диагностического заключения.

Пособие используется в детских образовательных учреждениях и психологических консультациях в качестве средства текущего контроля психического развития ребенка, а также в ходе индивидуального консультирования по запросу родителей, воспитателей или специалистов-медиков.

Разработанные диагностические методы позволяют своевременно выявить задержки и отклонения в психическом развитии ребенка и, при необходимости, выбрать соответствующие методы коррекции выявленных отклонений.

Методическое пособие «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет» было включено в учебный курс МГППУ по дошкольной психологии и дополнено двумя учебными фильмами, которые использовались при обучении студентов.

Важным этапом в деятельности по внедрению в практику работ лаборатории стало создание Программы воспитания и развития детей раннего возраста «Первые шаги» (Смирнова, Галигузова, Мещерякова, 2007).

Возрождение системы общественного воспитания детей раннего возраста обострило потребность в создании инновационных программ, отвечающих современным общественным запросам, связанным с гуманизацией принципов, целей и задач образования, и основанных на современных научных представлениях о развитии ребенка. Елена Олеговна Смирнова была инициатором, соавтором и организатором апробации программы на разных экспериментальных площадках. Основная цель этой программы — развитие целостной личности ребенка — его активности, инициативности, самостоятельности, любознательности, эмоциональной отзывчивости к окружающему миру, творческого потенциала. Знания, умения и навыки выступают в качестве средств реализации деятельности.

Содержание программы ориентировано на психологический возраст ребенка, что позволяет реализовывать в образовательном процессе индивидуальный подход и выстраивать индивидуальную траекторию развития каждого ребенка. Поэтому в программе предусмотрено гибкое планирование педагогической деятельности с учетом интересов и склонностей детей, а также возможность выбора ребенком игр, занятий, игрушек и партнеров по деятельности.

Программа является комплексной, она охватывает основные сферы развития ребенка — физическое, познавательно-речевое, социально-личностное и художественно-эстетическое.

Один из важных принципов программы — опора на методы обучения, адекватные возрастным особенностям детей: игровые, проблемно-игровые, свободное детское экспериментирование. Содержание программы построено на включении детей в самостоятельные и совместные со взрослым действия с разнообразными предметами, экспериментирование с водой, песком, пластическими материалами, красками, в игры со взрослыми и сверстниками. В процессе этих разнообразных видов детской деятельности у малышей развиваются и познавательные способности, и речь, и разнообразные умения и навыки.

Программа представляет собой комплект, состоящий из семи методических пособий, в создании которых, помимо Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой и С.Ю. Мещеряковой, принимали участие сотрудники лаборатории психического развития ПИ РАО Н.И. Га-

ношенко, Т.В. Ермолова, А.Г. Рузская, В.М. Холмогорова.

В первом пособии представлены принципы, цели и задачи программы; описываются закономерности психического развития ребенка раннего возраста, которые выступают в качестве ее теоретических и методических оснований; раскрывается содержание и методы работы педагогов по основным направлениям развития ребенка (определяются педагогические задачи каждого направления, даются методические рекомендации по их реализации).

Остальные шесть пособий комплекта содержат описание игр и занятий с детьми по соответствующим направлениям развития ребенка и методические рекомендации по их реализации. При разработке игр и занятий авторы стремились использовать богатое наследие народной педагогики, опыт отечественных и зарубежных педагогов в области воспитания детей раннего возраста.

Пособие «Развитие предметной деятельности и познавательных способностей» включает 4 раздела: игры и занятия, направленных на развитие практических и орудийных действий; познавательной активности, мышления, детского экспериментирования; целенаправленности и самостоятельности в предметной деятельности.

Игры и занятия, представленные в пособии «Развитие речи», направлены на развитие понимания ребенком речи окружающих людей и овладение активной речью в целях общения со взрослыми и сверстниками, на формирование регулятивной функции речи и развитие мелкой моторики как важной физиологической основы речевого развития в раннем возрасте. В пособии также содержится раздел, посвященный приобщению детей к художественной литературе.

В пособии «Развитие игровой деятельности» представлены методические рекомендации по организации игровой деятельности у детей: развитию творческого воображения, интереса к сюжетным играм и обогащению игрового опыта малышей. В нем также содержится описание возможных вариантов разыгрывания разнообразных сюжетов детских игр, которые помогают педагогу поддерживать и развивать творческую инициативу ребенка.

В пособии «Развитие общения со сверстниками» содержится описание игр и занятий, направленных на установление доброжелательных взаимоотношений между детьми, организацию разных форм их взаимодействия. Особое внимание уделяется рекомендациям по организации общения между детьми в течение дня и разрешению конфликтных ситуаций.

Игры и занятия, представленные в пособии «Приобщение детей к художественно-эстетической деятельности», традиционно подразделяются на 4 раздела: развитие у детей эстетического отношения к окружающему миру; приобщение к изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности. Новизна подхода авторского коллектива в разработке данного направления развития детей состоит

в отказе от регламентации детской деятельности, в предоставлении выбора материалов и способов деятельности, в поддержке интереса ребенка к экспериментированию.

В пособии «Физическое развитие» содержится описание игр, направленных на развитие у детей разных видов двигательной активности, координации движений. Каждая игра включена в сюжет и направлена не только на развитие определенных умений, но и на поддержание у ребенка хорошего настроения, радости от движения, творческого воображения. Даются рекомендации по интеграции физкультурных занятий с музыкальными занятиями, театрализованной деятельностью детей.

Программа прошла успешную апробацию в дошкольных образовательных учреждениях г. Москвы и была рекомендована для использования в дошкольных образовательных учреждениях Департаментом образования г. Москвы. Авторы-разработчики проводили презентацию программы на всероссийских, международных и региональных конференциях, на протяжении ряда лет осуществляли обучение работе по программе специалистов сети дошкольного образования и студентов педагогических вузов, публиковали статьи (Галигузова, Мещерякова, Смирнова, 2007). В настоящее время по этой программе работают ясельные группы детских садов и учреждений дополнительного образования в Москве и других регионах РФ. Программа «Первые шаги» включена в учебные курсы по дошкольной педагогике педагогических колледжей и вузов разных городов РФ.

На основе исследований развития межличностных отношений дошкольников, выполненных под руководством Елены Олеговны в соавторстве с В.М. Холмогоровой, разработано методическое пособие для педагогов и психологов «Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция» (Смирнова, Холмогорова, 2005). В пособии заданы теоретические и практические ориентиры для работы с дошкольниками, испытывающими трудности в общении со сверстниками. Авторы обосновывают актуальность проблемы межличностных отношений, доказывая, что опыт первых отношений с другими людьми во многом определяет особенности личности и самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие в социуме. Конфликтные дети, не умеющие общаться, приносят массу проблем не только окружающим, но и самим себе.

В первой части пособия представлены методы диагностики общения и межличностных отношений дошкольников, значительная часть из которых являются авторскими разработками.

Вторая часть пособия посвящена психологическому анализу проблемных форм отношений дошкольников к сверстникам, таких как повышенная агрессивность, обидчивость, застенчивость, демонстративность. Особое внимание уделяется анализу взаимоотношений дошкольников со сверстниками, воспитывающихся в детских домах.

В третьей части пособия представлена коррекционная программа, направленная на формирование доброжелательных отношений дошкольников. Обосновываются психологические принципы воспитания позитивных взаимоотношений между детьми, описывается система игр и занятий, даются методические рекомендации по их организации.

Опыт работы по данной программе во многих дошкольных образовательных учреждениях РФ доказал ее высокую эффективность.

Методическое пособие включено в учебные курсы по дошкольной психологии в МГППУ, МГУ, МГПУ и других вузов РФ.

Результаты научных исследований и научно-методических разработок Е.О. Смирновой адаптированы для широкого круга читателей: в первую очередь, для родителей и педагогов дошкольных образовательных учреждений. Научно-популярное изложение этих материалов представлено в многочисленных статьях в журналах «Дошкольное воспитание», «Материнство», «Наш малыш», «Няня», «Семья и школа», «Обруч», «Практический психолог» и других, газетах, энциклопедиях и книгах для родителей: «Воспитание малыша в семье от рождения до трех лет», «Ступени общения», «Рекомендации для родителей по воспитанию ребенка от рождения до трех лет» и др. (Смирнова, 2003, 2004, 2005; Современный психологический словарь, 2006; Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста, 2004; Смирнова, Галигузова, Мещерякова и др. 2004; Галигузова, Смирнова, 1996).

В этих статьях и книгах последовательно реализуется принцип преемственности во взглядах на психическое развитие и воспитание детей от рождения до семи лет. Методические рекомендации автора вносят вклад в формирование родительского сознания и педагогических установок воспитателей. Научно-популярные книги Е.О. Смирновой пользуются известностью у родителей и воспитателей. Они востребованы широкой общественностью и выдержали несколько переизданий.

К таким изданиям относится книга «Искусство общения с ребенком от года до шести лет» (Галигузова, Смирнова, 2004). В ней освещаются проблемы развития детей раннего и дошкольного возраста, описываются психологические особенности ребенка на разных этапах детства, рассказывается, как развиваются его потребности, интересы и возможности. Книга построена в форме диалога с читателем, в ходе которого обсуждаются разные стили воспитания и их влияние на развитие различных сторон личности ребенка. Особое внимание уделяется специфике общения детей со сверстниками на разных возрастных этапах, даются советы о том, как помочь малышам налаживать положительные взаимоотношения. Авторы дают рекомендации, как и в какие игры играть с ребенком, как развивать его речь и организовывать разнообразные виды детской деятельности. На примере жизненных ситуаций обсуждаются проблемы и трудности, с которыми сталкиваются взрослые в воспитании детей, например: можно ли наказывать

ребенка? Как вести себя в кризисные периоды развития малыша и подготовить его к яслям или детскому саду? Как разрешать детские конфликты, нужно ли готовить ребенка к школе?

В книге Е.О. Смирновой «Дошкольник в современном мире» обсуждается влияние социальных и экономических трансформаций современного общества на психическое и личностное развитие маленьких детей (Смирнова, 2006). В ней представлен анализ изменений жизни ребенка в последние десятилетия: дефицит эмоциональных и содержательных отношений с родителями, распад разновозрастных детских сообществ, активное внедрение информационных технологий в повседневную жизнь детей и пр. Снижение сроков начального обучения и повышенное внимание к целенаправленному обучению дошкольников неизбежно ведет к вытеснению дошкольных видов деятельности, в которых и происходит полноценное развитие маленьких детей. Дошкольный период развития всё больше превращается в низшую ступень школьного обучения. «Готовность к школе» становится главной целью родителей, воспитателей и даже психологов, работающих в детских садах.

В книге в популярной форме раскрывается специфика дошкольного возраста, особенности взгляда дошкольника на мир. Отдельные главы посвящены речевому развитию детей, психологии детской игры, формированию произвольного поведения, развитию общения со сверстниками.

Особое внимание уделено влиянию компьютера и телевидения на маленького ребенка. Показаны возможности и опасности воздействия экрана на дошкольника. Доказывается, что подмена традиционных форм детской деятельности учебными формами и потреблением информации ведет к снижению

творческого потенциала детей и деформации их личностного развития.

В книге обсуждаются пути создания полноценных условий для реализации возможностей дошкольника. Дошкольный этап развития имеет огромные резервы, которые далеко не всегда реализуются. Эти резервы скрыты в специфических формах детской деятельности, которые в наибольшей мере соответствуют потребностям и возможностям ребенка: игра, конструирование, разные виды художественно-эстетической деятельности.

Важным направлением научно-практической деятельности Елены Олеговны Смирновой была подготовка кадров для системы образования.

Она разработала до сих пор актуальные авторские курсы «Психология дошкольного возраста», «Развитие межличностных отношений дошкольников», «Психология детской игры», «Психолого-педагогическая экспертиза игрушек», «Организация предметной развивающей среды ДОУ» и читала лекции в ряде вузов Москвы и других городов РФ. Е.О. Смирнова руководила большим количеством курсовых, дипломных и аспирантских работ, под ее руководством защищено более 20 кандидатских диссертаций.

За большой вклад в развитие дошкольного образования Елена Олеговна Смирнова награждена медалью К.Д. Ушинского, нагрудным знаком «Почетный знак работника высшего образования», грамотами от Департамента образования Москвы, Министерства образования Российской Федерации и др. В 2011 г. Е.О. Смирнова в составе авторского коллектива стала лауреатом Премии Правительства Российской Федерации в области образования за цикл трудов «Система воспитания и развития детей от рождения до семи лет».

Литература

- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
- Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Смирнова Е.О. и др. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Цикл статей / Под ред. С.Ю. Циркина. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
- Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Смирнова Е.О. Особенности педагогической работы по программе «Первые шаги» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 1. 2007. С. 54–64.
- Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Смирнова Е.О., Ермолова Т.В. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. СПб.: Детство-Пресс, 2005.
- Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет. М.: АРКТИ, 2004.
- Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения от 3 до 6 лет. М.: Интор, 1996.
- Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство Московского университета, 1972.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
- Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: МПСИ, 2001.
- Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
- Московская психологическая школа. Проблемы возрастной и педагогической психологии. Т. 2 / Под ред. К.Н. Поливановой, И.С. Якиманской. М.: Психологический институт РАО, 2004.
- Смирнова Е.О. Детская психология. Сер. Учебник для вузов (3-е изд., перераб.). СПб.: Питер, 2012.
- Смирнова Е.О. Дошкольник в современном мире. М.: Дрофа, 2006.
- Смирнова Е.О. Игрушки: как оценивать их качество // Дошкольное воспитание 2005. № 4. С. 68–73.
- Смирнова Е.О. Современные пятилетние дети: особенности игры и психического развития // Дошкольное воспитание. 2004. № 3. С. 69–75.
- Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам // Дошкольное воспитание. 2003. № 8. С. 73–77.

- Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. М.: Мозаика-Синтез, 2007.
- Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва: ВЛАДОС, 2005.
- Современный психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

References

- El'konin, D.B. (1989). Selected psychological works. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu., Smirnova, E.O. et al. (2004). Handbook of psychology and psychiatry of childhood and adolescence. Series of articles (2nd ed.). In S.Yu. Cirkin (Eds.). Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu., Smirnova, E.O. (2007). Peculiarities of pedagogical work under the programme "First Steps". *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Preschool Education Today. Theory and Practice)*, 1, 54–64. (In Russ.).
- Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu., Smirnova, E.O., Ermolova, T.V. (2005). Diagnosis of the mental development of children from birth to 3 years. SPb.: Detstvo-Press. (In Russ.).
- Galiguzova, L.N., Smirnova, E.O. (2004). The art of communicating with a child. One to six years. M.: ARKTI. (In Russ.).
- Galiguzova, L.N., Smirnova, E.O. (1996). Stages of communication from 3 to 6 years. M.: Intor. (In Russ.).
- Leont'ev, A.N. (1972). Problems of the development of psyche. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (1986). Problems of the ontogeny of communication. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (2001). Communication, personality and psyche of the child. Voronezh: MPSI. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (2009). Formation of the child's personality in communication. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Modern psychological dictionary. (2006). In B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko (Eds.). Saint Petersburg: Prajm-Evroznak. (In Russ.).
- Moscow psychological school. Problems of developmental and educational psychology (2nd ed.). (2004). In K.N. Polivanova, I.S. Yakimanskaya (Eds.). M.: Psihologicheskij institut RAO. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2012). Child psychology. Series. Textbook for universities (3rd ed., revised). SPb.: Piter. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2006). Preschooler in the modern world. M.: Drofa. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2005). Toys: how to evaluate their quality. *Doshkol'noe vospitanie (Preschool education)*, 4, 68–73. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2004). Modern five-year-old children: features of play and mental development. *Doshkol'noe vospitanie (Preschool education)*, 3, 69–75. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Holmogorova, V.M. (2003). Games aimed at forming a friendly attitude towards peers. *Doshkol'noe vospitanie (Preschool education)*, 8, 73–77. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu. (2007). First steps. Early Childhood Education and Development Program. M.: Mozaika-Sintez. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Holmogorova, V.M. (2005). Interpersonal relationships of preschool children: diagnostics, problems, correction. Moscow: VLADOS. (In Russ.).
- Vygotskij, L.S. (1984). Collected works: Child psychology (4th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Zaporozhec, A.V. (1986). Selected psychological works. M.: Pedagogika. (In Russ.).

Статья получена 05.06.2022;

принята 15.06.2022;

отредактирована 04.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Галигузова Людмила Николаевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, galiguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4692-9451>

Lyudmila N. Galiguzova — PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, galiguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4692-9451>



Мещерякова Софья Юрьевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, sofame@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2081-6157>

Sofia Yu. Meshcheryakova — PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, sofame@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2081-6157>

Современное детство и дошкольное образование — на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой

О.А. Карabanова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

Актуальность определена рассмотрением социокультурной ситуации современного детства и детской субкультуры, необходимостью поиска путей разрешения кризиса детства. Анализ роли игры и игрушки в развитии дошкольника, просмотра анимационных фильмов и компьютерных игр в условиях конвергентной среды развития и информационной социализации позволяет наметить стратегию выхода из кризиса посредством модернизации системы дошкольного образования.

Цель. Анализ научного наследия доктора психологических наук, профессора Е.О. Смирновой, в трудах которой разработана оригинальная концепция игровой деятельности и игрушки в дошкольном возрасте в условиях современного детства на теоретико-методологическом и практико-ориентированном уровне.

Результаты. Обосновано положение о том, что игра является источником становления самостоятельности и инициативы ребенка, являющимся показателем развития личности в детском возрасте. Выделены характеристики детской субкультуры, отражающие кризис детства, специальное внимание уделено тенденциям трансформации игрушек и роли мультфильмов и компьютерных игр в конвергентной среде развития. Рассмотрены причины кризиса детства, связанные с нарушением посреднической миссии взрослых в трансляции социокультурного опыта и разрыве мотивации и способов действия ребенка, отчуждении смыслов деятельности, блокировании творческой самостоятельной деятельности и инициативности ребенка, сведении развития к «ЗУНовской» парадигме обучения. Определены цели и задачи психологической экспертизы, разработаны критерии экспертной оценки игрушек и мультфильмов. Сформулированы требования к компьютерным играм, отражающим социальный запрос на создание контента развивающей, безопасной информационной среды.

Выводы. Стратегия конструирования безопасной развивающей конвергентной среды психического развития ребенка в дошкольном возрасте на основе психологической экспертизы игрушек, мультфильмов, компьютерных игр является условием преодоления кризиса детства. Поддержка самостоятельности и инициативы в типичных видах деятельности ребенка дошкольного возраста — игровой, познавательной, восприятия анимационных фильмов в сотрудничестве с взрослым и сверстниками определяет прогресс развития личности.

Ключевые слова: кризис детства, детская субкультура, игра и игрушка, психологическая экспертиза, восприятие мультфильмов.

Для цитирования: Карabanова О.А. Современное детство и дошкольное образование — на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 60–68. doi: 10.11621/npj.2022.0308

Modern childhood and preschool education protecting the rights of child: to the 75th anniversary of E.O. Smirnova's birth

Olga A. Karabanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
karabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

Background. The relevance of the article is determined by the need to consider the socio-cultural situation of modern childhood and child subculture, as well as the need to find ways to resolve the crisis of childhood. In a convergent environment of development and information socialization, the analysis of the role of game and toys, of watching animated films and playing computer games in the development of a preschooler allows us to outline a strategy to overcome the crisis by modernizing the system of preschool education.

Objective. The aim of the work is to analyse the scientific heritage of Doctor in, Professor E.O. Smirnova, in whose works an original concept of play activity and toys was developed. The concept considers play at preschool age in the conditions of modern childhood on theoretical, methodological and practice-oriented levels.

Results. It is maintained that play is a source for autonomy and initiative of the child, indicating the development of personality in childhood. The characteristics of the children's subculture, reflecting the crisis of childhood, are highlighted. Special attention is paid to the trends in the transformation of toys and the role of cartoons and computer games in a convergent development environment. The causes of the crisis of childhood are considered. These causes are associated with violation of the intermediary mission of an adult when transmitting socio-cultural experience, with break in motivation and modes of action of a child, with alienation of meaning in activity, with blocking creative independent activity and initiative of a child, with reduction of development to the "knowledge-ability-skill" learning paradigm. The goals and objectives of psychological expertise are defined. Criteria for expert evaluation of toys and cartoons are developed. The requirements for computer games, reflecting the social demand for the content to provide developing, safe information environment, are formulated.

Conclusion. The necessary condition for overcoming the crisis of childhood is the strategy of constructing a safe developing convergent environment for child's mental development in preschool age. This strategy is based on the psychological examination of toys, cartoons, and computer games. The progress of personality development is determined by the support for the autonomy and initiative in typical activities of preschool age children: play, cognition, perception of animated films in cooperation with adults and peers.

Key words: childhood crisis, children's subculture, game and toy, psychological expertise, perception of cartoons.

For citation: Karabanova, O.A. (2022). Modern childhood and preschool education protecting the rights of child: to the 75th anniversary of E.O. Smirnova's birth. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 60–68. doi: 10.11621/npj.2022.0308

Введение

1 ноября 2022 года исполняется 75 лет со дня рождения выдающегося советского и российского психолога, доктора психологических наук, профессора Елены Олеговны Смирновой (1947–2020). Труды Е.О. Смирновой в области детской психологии и психологии развития, исследовательская, практическая и общественная деятельность в области дошкольного детства и игры ребенка по праву снискали признание в отечественной и зарубежной психологии развития и составили теоретико-методологическую базу развития современного дошкольного образования.

Цель статьи — анализ научного наследия Е.О. Смирновой, в трудах которой разработана оригинальная концепция игровой деятельности и игрушки в дошкольном возрасте, определена роль дошкольного образования в условиях кризиса детства и рисков информационной социализации на теоретико-методологическом и практико-ориентированном уровне.

Результаты

Е.О. Смирнова, характеризуя социокультурную ситуацию современного детства, говорит о «новом детстве», отражающем его кризисный характер и находящем воплощение в особенностях детской субкультуры (Смирнова, 2015а; Смирнова, 2015б). Новое детство, по мнению автора, характеризуется рядом противоречий и парадоксов. Наиболее ярким является разрыв между все более возрастающим социальным признанием ценности детства и игнорированием возрастных особенностей детей, что выступает как навязывание им взрослых стандартов и представлений, недостаточный учет особенностей мышления, мотивации и интересов самих детей. Второй парадокс заключается в завышенных требованиях к знаниям, умениям и навыкам ребенка, при чрезмерно бережном отношении к физическому здоровью и безопасности детей, за которым кроется возможное пренебрежение к интересам и мотивам самого ребенка. Создание безопасной, щадящей, «комфортной», «облегченной» среды декларируется целью всей образовательной системы. При этом практически отсутствует поддержка и поощрение самостоятельности ребенка, его способности совладать с проблемами и трудностями. «Облегчение» жизни ребенка приводит к блокированию его самостоятельности, инициативности, творчества, исследовательской деятельности и, напротив, к созданию условий формирования потребительской жизненной позиции, отказу от ответственности, мотивации избегания неудач и выученной беспомощности.

Маркетизация, формирование установки и ценности потребления все более глубоко проникает во все сферы детской жизни как тенденция к формированию лояльности к торговому бренду от младенчества до зрелости и находит выражение в создании нового типа суверенности личности — пространства

владения имуществом и потребления. Искусственное форсирование умственного развития ребенка приводит к отождествлению обучения с усвоением знаний, умений и навыков в ущерб развитию личности, способной к творчеству, действиям в условиях высокой неопределенности, осознанному обоснованному выбору (Фельдштейн, 2010). Разрыв детской субкультуры, создаваемой взрослыми, и ценностями и смыслами, усвоение которых должно было бы обеспечить посредническую миссию родителей и педагогов, является, по мнению Е.О. Смирновой, одной из причин кризиса современного детства. «Сбой» институтов социализации современного поколения детей приводит к возникновению ряда тревожных тенденций в их развитии — нарушению развития мелкой и крупной моторики и формированию пространственного образа «Я», трудностям речевого развития, низкому уровню игры, росту агрессивного поведения, трудностям концентрации внимания, нарушениям произвольности поведения, саморегуляции и самостоятельности действий. Причины генезиса проблем в развитии ребенка Е.О. Смирнова видела «... в разрыве мотивации и способов действия ребенка. Культурные средства, транслируемые взрослыми, не опираются на возрастные особенности мотивационной сферы детей, а их собственные смыслы отсутствуют или лежат вне традиционного культурного контекста» (Смирнова, 2015, с. 30). По сути, трансформация общения и института посредничества ребенка со взрослым как носителем социокультурных ценностей, смыслов, норм, правил и способов действий приводит к деструкции деятельности самого ребенка, отчуждению смысловой и операционно-технической сторон.

Выход из ситуации кризиса детства современные исследователи связывают с модернизацией системы образования, включая дошкольное образование, признаваемое сегодня как начальная ступень общего образования (Венгер, Слободчиков, Эльконин, 1988; Эльконин, 1992, Тендрякова, 2022). Правомерно возникает необходимость определения методологии, стратегии и вектора модернизации образования, которые позволят обеспечить перестройку важнейшего института социализации. Теоретико-методологической основой такой модернизации должна стать концепция психического развития ребенка, разработанная в культурно-историческом деятельностном подходе в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной и др.

Необходимость психологизации системы дошкольного образования последовательно и убедительно отстаивала Е.О. Смирнова, подчеркивая, что именно дошкольное образование в значительной мере свободно от предметных знаний в пользу развития собственно психологических способностей ребенка (Смирнова, Клопотова, 2018). Психологическое сопровождение дошкольных программ образования составляет ключевую задачу внедрения современного ФГОС дошкольного образования, в котором целью воспитания было провозглашено формирование самостоятельной, творческой и инициативной личности, способной ставить новые задачи и искать

пути их решения. Е.О. Смирнова категорически возражала против попыток сведения развития дошкольника к обучению в узком смысле слова как освоению новых знаний и навыков, именуемых способностями ребенка, и навязывания такого понимания цели дошкольного образования в ряде программ, в которых усвоение суммы знаний, умений и навыков на специально организованных псевдоучебных занятиях и формирование послушания и дисциплины становятся приоритетом воспитания дошкольников (Смирнова, 2019). Центральной задачей дошкольного образования подавляющее большинство родителей, как и значительная часть педагогов по данным исследования Е.О. Смирновой, считают подготовку к школе, подразумевая под этим обучение чтению, счету и письму (96% родителей и 40% педагогов придерживаются такого мнения). Соответственно, из системы дошкольного образования вымываются типично дошкольные виды деятельности и, в первую очередь, сюжетно-ролевая игра. Даже развивающими игрушками называются только те игрушки, которые включают дидактический момент, чему-то учат ребенка. Развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры, несмотря на проговаривание ее значения, по сути, просто игнорируется.

Приобщение к культуре и присвоение культурных смыслов, по мнению Е.О. Смирновой — цель дошкольного образования, средство преодоления разрыва между миром детства и миром взрослых. Ребенок с помощью взрослого открывает для себя смысл окружающих предметов, приобщается к культуре. «При настоящем развивающем образовании «чужое» и безразличное становится «своим» и лично значимым. Важнейшая задача педагога (в особенности дошкольного) — создать условия для встречи культурного и личного смыслов ребенка, чтобы он узнал себя и свой интерес в содержании образовательного процесса, чтобы содержание образования стало своим, лично значимым» (Смирнова, 2019, с. 80). Таким образом, целью дошкольного образования становится развитие личности, а показателем развития «...не столько овладение образцом, сколько самостоятельное, инициативное использование этого образца в своих действиях» (Смирнова, 2019, с. 81). Инициативность и самостоятельность являются существенными характеристиками личности, поскольку открывают возможность самореализации как основы психологического благополучия и развития личности. Самореализация дошкольника происходит в типичных видах деятельности этого возраста — игровой, продуктивной, познавательной, художественной. Задача педагога (как это определено в планируемых результатах во ФГОС дошкольного образования) в побуждении и поддержке интереса и инициативы ребенка, содействии в самостоятельной постановке новых задач самим ребенком, а не просто в выборе одной из возможных альтернатив. Примером может служить проектная деятельность дошкольников, в которой ребенок предлагает свою идею, а взрослые помогают составить план и реализовать эту идею, найти средства ее воплощения и реализации. Обрат-

ная сторона медали и риски проектной деятельности в этом возрасте в чрезмерной директивности педагогов и формализации самой идеи проектной деятельности — такое руководство взрослых приводит к отсутствию самостоятельности в деятельности детей. Определение баланса между самостоятельностью ребенка и сотрудничеством со взрослым как посредником между ребенком и миром культуры становится решающим условием развития, принимающим на каждой возрастной ступени свое уникальное неповторимое выражение как характеристика социальной ситуации развития ребенка (Л.С. Выготский, Л.И. Божович). В работах Е.О. Смирновой дан блестящий анализ социокультурной ситуации развития ребенка дошкольного возраста в современном обществе, показаны изменения в характере ведущей деятельности и социальной ситуации развития. Дефицитарность социокультурной ситуации развития современного поколения детей определяется тем, что недостаточно поддерживается культура двора, как основа детской самостоятельности и инициативы, разрушается институт посредничества и межпоколенных связей, отсутствует должная поддержка свободной творческой игры ребенка, его двигательной и исследовательской активности (Смирнова, 2019).

Реальной самостоятельной инициативной деятельностью ребенка остается игра как источник формирования личностных новообразований (Смирнова, 2013; Смирнова, Рябкова, 2013). В игре обретают целостность и гармоничность два взаимосвязанных процесса, составляющие основу развития личности — самовыражение и вхождение в мир культуры. Тревожная тенденция современного детства — снижение уровня игры современных дошкольников и даже уход игры из их жизнедеятельности. Одной из причин такого положения является подмена игры игровыми формами обучения в дошкольном образовании. Это приводит к «деформации развития целостной личности» (Смирнова, 2019, с. 84) и к необходимости разработки системы средств защиты детства в форме конструирования безопасного развивающего дошкольного детства. Приоритет безопасности в гипертрофированной форме, как аргументированно доказывает Е.О. Смирнова, приводит к ограничению свободной самостоятельной двигательной активности ребенка в целях профилактики травматизма, ограничению свободного общения со сверстниками во дворах и на детских площадках, чрезмерному контролю и «запрограммированности» детской деятельности и, соответственно, к редукции развития самостоятельности, самоконтроля, инициативы, воображения ребенка, неспособности принять ответственность за свои действия, принимать решения и находить выход в нестандартной ситуации. Организация предметно-пространственной среды приобретает жестко регламентированный характер под прикрытием лозунга о приоритете безопасности. Игры и игрушки не стимулируют воображение и творческую самостоятельность, а работают на формирование мотивации потребления. Превалирует потребление игр, игрушек, развлечений, а не созидание и творчество, продук-

тивная и исследовательская деятельность (Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду, 2018; Смирнова, Солдатова, 2019).

Внимание Е.О. Смирновой как исследователя и практика обращено к анализу роли игрушки в развитии ребенка, ее психологическим функциям (Смирнова, Абдулаева, Соколова, 2010). Игрушка, по мнению автора, — единственное культурное средство, используемое ребенком в самостоятельной деятельности, начиная с раннего возраста. В дискуссии с Т.Н. Rasmussen, рассматривающим игрушку как своеобразные «ворота» в виртуальную реальность (Rasmussen, 2003), Е.О. Смирнова рассматривает игру и игрушку как виртуализацию реальности и превращение ее в пространство возможностей, мост, связывающий мир взрослых и мир детей (Смирнова, Соколова, 2019). Автор выделяет в играх с куклами два взаимосвязанных процесса — во-первых, самовыражение, экспрессия своего отношения к миру, людям и, во-вторых, присвоение социокультурного опыта. Важной функцией игрушки является формирование идентичности ребенка и конструирование «Я» посредством этого присвоения. Кукла — это эталон для подражания, уподобления, порождения «Я». Поэтому для развития личности ребенка далеко не безразлично, каким будет этот эталон, образец для имитации. Именно поэтому особое внимание исследователя привлекают тенденции изменения образа современных кукол. Такими тенденциями становятся натурализация и детализация, дегуманизация в форме все большего приписывания куклам черт машин, технологических устройств и животных, дистанцированность от образа человека. Через действия с куклой ребенок познает свое тело, эмоции и чувства, находит смысл своих действий, опробует различные варианты межличностных отношений с социальным окружением. В силу этого незавершенность и непроработанность деталей открывает пространство возможностей исследования, экспериментирования, проб и, тем самым, определяет возможности развития ребенка. Детализация кукол навязывает ребенку определенный способ игровых действий, ограничивая фантазию и воображение ребенка. Алгоритмизированный способ действий, заданный куклами-роботами обуславливает стереотипность и ограниченность действий ребенка. Кроме того, в силу маркетинга игрушки и куклы используются для инициирования ребенка к потреблению — покупке всех аксессуаров, число которых практически бесконечно. Примером может стать создание серий однотипных, отличающихся деталями кукол и поощрение примитивного коллекционирования (по принципу «собери всех») (Смирнова, Соколова, 2019). Еще одна проблема, получившая широкое освещение в теории социального научения, это проблема агрессивных игрушек — побуждают ли они агрессивное поведение детей? (Bandura, Ross, Ross, 1963). Далеко не всегда дети, играющие с агрессивными игрушками, проявляют агрессию, и наоборот. Вместе с тем, наблюдение за агрессивными действиями в игре при определенных условиях побуждает ребенка к подражанию подобным действиям.

В связи с изменением детства и характером взросления традиционные игры, сохраняя свое значение в жизни детей, все больше уступают место видео и компьютерным играм, масс-медиа (Смирнова, Смирнова, Шеина, 2019).

Взаимодействие ребенка с электронными устройствами в конвергентной среде имеет принципиальное отличие от традиционных видов деятельности дошкольника и не может заменить их. В исследовании В.С. Собкина и К.Н. Скобельциной было показано, что уже к концу дошкольного возраста активными пользователями компьютера, в первую очередь компьютерных игр становится 78% детей (Собкин, Скобельцина, 2014). Наряду с все более активным вовлечением дошкольников в пользование гаджетами происходит резкое снижение возраста первого опыта приобщения ребенка к компьютеру вплоть до первых месяцев жизни. Ссылаясь на рекомендации ряда зарубежных профессиональных сообществ, в том числе Американского общества педиатрии, родителям предложено устанавливать контроль и минимизацию времени, которое ребенок посвящает электронным устройствам и активно включаться в деятельность ребенка с использованием гаджетов. Е.О. Смирнова, разделяя озабоченность рисками нарастания негативного влияния информационной среды на развитие, психологическое здоровье и благополучие ребенка, указывает на ограниченность подобных мер обеспечения безопасной информационной среды развития для ребенка дошкольного возраста, которые даже и не реализуются в реальной практике семейного воспитания ребенка (Смирнова, Матушкина, Смирнова, 2018).

Восприятие мультфильмов и их роль в личностном и морально-нравственном развитии ребенка в значительной степени зависит от соответствия содержания и формы анимационного фильма возрастным особенностям детей. Восприятие мультфильма как особого вида художественного текста определяется способностью ребенка к сотворчеству, сопереживанию «судьбе героя» произведения (П.Я. Гальперин). В исследовании (Смирнова, Соколова, Матушкина, Смирнова, 2014) было доказано, что только в случае адекватной возрастной адресации оказывается возможным понимание ребенком содержания фильма, сопереживание и идентификация с героем фильма, определяющим развитие самосознание ребенка на основе творческого прочтения и способности понять и продолжить историю героя анимационного фильма. Иначе говоря, развивающий потенциал мультфильмов может быть реализован только при соответствии возрастным особенностям ребенка. Напротив, в случае такого несоответствия идентификация с героем происходит лишь на основе внешних формальных признаков, что влечет неспособность ребенка осмыслить наблюдаемые на экране события, отчуждает зрителя от тех смыслов и культурных кодов, которые транслируются в данном произведении. С учетом того, что восприятие анимационных фильмов становится сегодня одним из предпочитаемых видов деятельности ребенка и приобретает особое

значение в его личностном развитии, актуальность экспертной оценки возрастной адресации/классификации мультфильмов становится бесспорной.

Поворот от признания обществом стихийности развития к целенаправленному конструированию детства ставит вопросы о том, как должна быть организована развивающая образовательная среда ребенка — какие игрушки и какие игры направляют, оптимизируют, создают зону ближайшего развития ребенка, каким должно быть отношение родителей и педагогов к освоению ребенком цифровой среды, какую пользу/вред могут скрывать компьютерные игры и исследование интернет-пространства? Какое значение в определенном возрасте имеет та или иная игрушка с учетом появления целой индустрии, производящей новые игрушки — образные игрушки, воспроизводящие образы персонажей модных мультфильмов, дидактические и технически оснащенные игрушки? Какое воздействие на психическое развитие эти игрушки оказывают?

При создании проекта развивающей конвергентной среды для дошкольников необходимо учитывать два ключевых аспекта. Во-первых, аспект учета возрастной специфики и задач развития, характера деятельности и общения ребенка, его зоны ближайшего развития. Во-вторых, аспект психологического воздействия на развитие, психологическое здоровье и благополучие ребенка. Применительно к психологической экспертизе это вопросы о возрастной адресации и о развивающем эффекте и сенситивных периодах развития. С учетом современной социокультурной ситуации развития ребенка задачи психологической экспертизы должны быть обращены к сфере игр и игрушек и к сфере анимационных фильмов и компьютерных игр.

Благодаря инициативе и усилиям Е.О. Смирновой был создан Московский городской центр психолого-педагогической экспертизы игрушек, игр и игровых материалов при МГППУ (Москва, Россия), бессменным руководителем которого она была с момента его основания. Ею была разработана концепция психологической экспертизы игр и игрушек, включая теоретическое обоснование экспертизы, критерии экспертизы игр и игрушек, анимационных фильмов и методики проведения экспертизы. Экспертиза должна быть направлена на определение возрастного диапазона для развивающего эффекта игр и игрушек, оценку потенциальных рисков для каждой возрастной группы. Возрастной диапазон, для которого предназначена игрушка, задается характером деятельности. Как известно, игра направлена как на развитие познавательных действий, так и на развитие отношений. Е.О. Смирнова выделяет два вида действий в игре — игровое действие, специфицированное для задач развития каждого возраста, и осваиваемое развивающее действие, имеющее универсальный характер как способ познания и освоения мира. Цель осваиваемого в игре действия должна соответствовать задачам развития возраста. В Московском центре на основе периодизации развития игровой деятельности была разработана типология игрушек.

В концепции психологической экспертизы, разработанной Е.О. Смирновой, выделены основные смысловые блоки экспертной оценки:

- привлекательность (соответствие интересам и смыслам ребенка данного возраста, сенсорные свойства игрушки, привлекательность, обусловленная действиями взрослого с игрушкой, возможностью повторить эти действия вслед за взрослым),
- развивающий потенциал игровых действий (познавательное, эмоциональное, социальное, морально-нравственное развитие),
- операциональные возможности, определяющие ее пригодность для активной, самостоятельной детской игры.

Соответственно, критериями экспертной оценки игрушки с точки зрения деятельностного подхода являются: 1) соответствие игрушки задачам развития возраста; 2) требования к игрушке с точки зрения деятельности и ее операциональные возможности: привлекательность (мотивация к игре с игрушкой); ориентировка (понятность и адекватность цели действия, полнота, открытость); наличие ориентиров, необходимых ребенку для контроля правильности выполнения действия; возможность самостоятельного действия ребенка с игрушкой; 3) открытость игрушки для выполнения разных развивающих действий (развивающий потенциал); 4) оценка игрушки как средства вхождения в социальное сообщество сверстников и построения отношений. В данном контексте критерием оценки является значимость игрушки в детской субкультуре с учетом возраста и пола ребенка. В то же время, если значимость в детской субкультуре противоречит этическим и эстетическим нормам, существующим в культуре, игрушка не может быть рекомендована для детской игры (Смирнова, Салмина, Абдулаева, Филиппова, Шеина, 2008; Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008).

Основная задача экспертизы информационной продукции, к которым относятся анимационные фильмы и компьютерные игры, — защита прав детей на безопасное и свободное развитие. Такая экспертиза состоит в выявлении факторов, способных нанести вред физическому, эмоциональному, психическому состоянию ребенка, а также негативно сказаться на перспективах развития личности. Дополнительной задачей экспертизы может стать определение развивающего потенциала продукции для той или иной возрастной группы. Необходимость экспертизы информационной продукции, как и ведение возрастной классификации такой продукции, связана в первую очередь с уязвимостью детской психики по отношению к информационным воздействиям вследствие несформированности важнейших психических функций и структур, обеспечивающих адекватную переработку информации и психологическую защиту личности.

В определении понятия информационной безопасности необходимо исходить из положения о том, что информационная безопасность детей может быть определена не только как защищенность ребенка от дестабилизирующего воздействия информационной

продукции на здоровье, психическое, духовное и нравственное развитие, но и как создание позитивного контента информационной среды для оптимального социального, личностного, познавательного и физического развития, сохранения соматического, психического и психологического здоровья и благополучия детей, формирования позитивного мировосприятия (Карабанова, Молчанов, 2018).

На основе цикла исследований особенностей восприятия анимационных фильмов детьми дошкольного возраста, Е.О. Смирновой были разработаны критерии экспертной оценки мультфильмов: этический (выделение образцов морального поведения, сочувствие и сопереживание героям фильма, отсутствие сцен жестокости и насилия, либо их порицание и осуждение); когнитивный (адекватность когнитивной сложности сюжета возрастным особенностям ребенка, близость личному опыту ребенка, наличие и качество юмора); эмоциональный (общая эмоциональная модальность, сложность/амбивалентность чувств, целостность эмоционального и эстетического переживания); модели поведения персонажей (узнаваемость персонажа, его психологическая близость ребенку, позволяющая осуществить субъектную идентификацию; понимание ребенком трансформации героя мультфильма; ясность мотивов поведения персонажей). Особую ценность выделенным критериям придает их спецификация соответственно возрасту — младшему дошкольному (3–5 лет), старшему дошкольному (5–7 лет), младшему школьному (7–10 лет) и подростковому (10–15 лет). Разработанная в трудах Е.О. Смирновой методика психологической экспертизы мультфильмов имеет большое практическое значение и открывает перспективы конструирования действительно безопасной развивающей информационной среды (Смирнова, Соколова, 2014).

Риски вытеснения и замены традиционных детских видов деятельности взаимодействием с компьютером связаны с резким ограничением самостоятельности и исследовательской активности ребенка. По мнению Е.О. Смирновой, главное отличие заключается в том, что, действуя с реальными предметами, ребенок сам определяет цели и стратегию своих действий, проявляет инициативу, контролирует и оценивает их результат, получая возможность утвердить себя как субъекта действия, исследовать свои возможности и ограничения. В то время как при взаимодействии с компьютером цель действий, их порядок, контроль и оценка правильности действий регламентируются, контролируются и оцениваются заданной программой, оставляя ребенку роль пассивного исполнителя и блокируя проявления инициативности.

С учетом формирования конвергентной среды современного детства, новых возможностей, порождаемых современными цифровыми технологиями для образования, возникает проблема формулирования требований к содержанию компьютерных игр и образовательных программ для детей дошкольного возраста. Несомненной заслугой Е.О. Смирновой является разработка такой системы требований. К ним относятся: 1) игровая форма развивающих мини-за-

даний завершенного типа; 2) краткосрочность/ограниченность во времени программы, позволяющая обеспечить необходимые санитарно-гигиенические требования работы на компьютере для детей и избежать рисков «застривания» и формирования аддикции; 3) открытый тип заданий, позволяющий ребенку проявить инициативу и самостоятельность, развить способность к саморегуляции и самоконтролю в отличие от заданий закрытого типа, в которых деятельность ребенка полностью либо почти полностью определяется компьютерной программой. Открытый тип заданий представляет моделирование из готовых объектов, форм, предметов на основе экспериментирования и изучения их свойств. Деятельность конструирования может быть реализована как в отношении предметной среды, так и мира социальных ролей, норм и отношений (проектирование сюжетов и создание мультфильмов). Говоря об использовании компьютерных образовательных программ, Е.О. Смирнова указывает на то, что их внедрение не должно быть простым дублированием на экране тех задач, которые дети успешно реализуют в практическом реальном взаимодействии с предметом. Педагогическая целесообразность, то есть преимущества компьютерных игр и заданий, по сравнению с традиционными заданиями, для развития умственной и личностной сферы ребенка, является ключевым критерием принятия решения о включении компьютера в дошкольное образование. Поскольку именно практическая деятельность ребенка — предметно-орудийная, игровая, конструктивная, исследовательская, составляет источник психического развития ребенка раннего и дошкольного возраста, эрозия и вымывание этих видов деятельности и замена взаимодействием ребенка с гаджетами не только, как убедительно показывает Е.О. Смирнова, не компенсирует их отсутствия, но и создает серьезные риски развития (Смирнова, 2019).

Выводы

Как ученый, стоящий на позиции защиты интересов ребенка и детства, Е.О. Смирнова заявляет и реализует активную гражданскую позицию в своей деятельности ученого, психолога-практика, педагога: «Интенсивное бесконтрольное использование КТ в раннем возрасте отрывает детей от истинных источников развития, что создает серьезные риски. Возрастные психологи не могут занимать нейтральную, индифферентную позицию перед этим вызовом нашего времени» (Смирнова, Матушкина, Смирнова, 2018, с. 50). Стратегия конструирования безопасной развивающей конвергентной среды психического развития ребенка в дошкольном возрасте на основе психологической экспертизы игрушек, мультфильмов, компьютерных игр является условием преодоления кризиса детства. Поддержка самостоятельности и инициативы ребенка в типичных видах деятельности дошкольного возраста — игровой, познавательной, восприятия анимационных фильмов в сотрудничестве с взрослым и сверстниками определяет прогресс развития личности.

Литература

- Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблема детской психологии и творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 20–29.
- Карабанова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018. № 3 (31). С. 37–46.
- Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду: методическое пособие / Под ред. Смирновой Е.О., Абдулаевой Е.А., Рябковой И.А. и др. М.: Русское слово — учебник, 2018.
- Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Абдулаева Е.А., Филиппова И.В., Шеина Е.Г. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 16–25.
- Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. и др. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. Тематический номер «Психолого-педагогические проблемы игры и игрушки». 2008. № 3. С. 5–19.
- Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Соколова М.В. Игрушки детей Европы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Т. 2, № 5. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Smirnova_Abdulaeva_Sokolova.shtml (дата обращения: 21.04.2022).
- Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. [Электронный ресурс] // URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 08.08.2019).
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–23.
- Смирнова Е.О., Соколова М.В., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 4. С. 27–36.
- Смирнова Е.О., Соколова М.В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 4. С. 4–11.
- Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015а. № 4. С. 25–35.
- Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015б. Т. 11, № 3. С. 9–15. doi: 10.17759/chp.2015110302
- Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 3. С. 42–53. doi: 10.17759/pse.2018230304
- Смирнова Е.О., Клопотова Е.Е. Психологизация дошкольного образования в работах О.М. Дьяченко (к 70-летию со дня рождения) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 2. С. 109–115. doi: 10.17759/chp.2018140212
- Смирнова Е.О., Смирнова С.Ю., Шеина Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 79–87. doi: 10.17759/jmfp.2019080408
- Смирнова Е.О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 4. С. 79–89. doi: 10.17759/psyedu.2019110406
- Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 1. С. 12–26. doi: 10.17759/psyedu.2019110102
- Смирнова Е.О., Соколова М.В. Тенденции развития современных игрушек // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 2. С. 99–104. doi: 10.17759/chp.2019150212
- Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Компьютер в жизни ребенка дошкольника // Дитя человеческое. 2014. № 2. С. 20–24.
- Тендрякова М.В. Антропология детства. Прошлое о современности. СПб.: Образовательные проекты, 2022.
- Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 6–11.
- Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 7–14.
- Bandura, A. Ross, D., Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3–11.
- Rasmussen, T.E. (2003). The ball — toy of gods and man. *Toys in educational and socio-cultural contexts*, 1.

References

- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3–11.
- Developing the subject-spatial environment in kindergarten: a methodological guide. (2018). In E.O Smirnova, E.A. Abdulaeva, I.A. Ryabkova etc. (Eds.). М.: Russian word — textbook. (In Russ.).
- Elkonin, B.D. (1992). Childhood crisis and foundation to design forms of child's development. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 7–14. (In Russ.).
- Feldstein, D.I. (2010). Changing child in changing world: psycho-pedagogical problem of new school. *Natsionalny psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 2 (4), 6–11. (In Russ.).
- Karabanova, O.A., Molchanov, S.V. (2018). Risk of negative influence of informational products on psychological development and behavior of children and adolescents. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 3 (31), 37–46. (In Russ.).
- Rasmussen, T.E. (2003). The ball — toy of gods and man. *Toys in educational and socio-cultural contexts*, 1.
- Smirnova, E.O., Abdulaeva, E.A., Ryabkova, I.A. et al. (2018). Developing subject-spatial environment in kindergarten: methodological guide. Moscow: Russkoe slovo. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Abdulaeva, E.A., Sokolova, M.V. (2010). Toys of children of Europe. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru (Psychological science and education psyedu.ru)*, 2, 5. (Retrieved from: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Smirnova_Abdulaeva_Sokolova.shtml) (review date: 04/21/2022). (In Russ.).

- Smirnova, E.O., Salmina, N.G., Tikhanova, I.G. et al. (2008). Psychological examination of toys. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. Tematicheskij nomer "Psikhologo-pedagogicheskie problemy igrj i igrushki"* (Psychological science and education. Thematic issue "Psychological and pedagogical problems of games and toys"), 3, 5–19. (In Russ).
- Smirnova, E.O., Salmina, N.G., Abdulaeva, E.A., Filippova, I.V., Sheina, E.G. (2008). Psychological grounds for the examination of toys. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 16–25. (In Russ).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2013). The state of play activity of modern children. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 2, 15–23. (In Russ).
- Smirnova, E.O., Sokolova, M.V., Matushkina, N.Yu., Smirnova, S.Yu. (2014). Research on Age Ratings of Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 10(4), 27–36. (In Russ).
- Smirnova, E.O., Sokolova, M.V. (2014). Psychological and Pedagogical Expertise of Animated Films for Children and Adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 10 (4), 4–11. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2015). On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 11(3), 9–15. doi: 10.17759/chp.2015110302 (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2015). Modern children's subculture. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling psychology and psychotherapy)*, 4, 25–35. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Klopotova, E.E. (2018). Psychologization of Preschool Education in the Works of O.M. Dyachenko (To the 70th Anniversary of Her Birth). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 14, 2, 109–115. (In Russ.). doi: 10.17759/chp.2018140212
- Smirnova, E.O., Matushkina, N.Yu., Smirnova, S.Yu. (2018). Virtual Reality in Early and Preschool Childhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 23(3), 42–53. doi: 10.17759/pse.2018230304 (In Russ).
- Smirnova, E.O., Smirnova, S.Yu., Sheina, E.G. (2019). Parents' strategies in the use of digital technology by children. *Zhurnal sovremennoj zarubezhnoj psikhologii (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 8(4), 79–87. doi: 10.17759/jmfp.2019080408 (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Sokolova, M.V. (2019). Modern Toys: Developmental Tendencies. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 15(2), 99–104. doi: 10.17759/chp.2019150212 (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2019). Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and Educational Studies)*, 114, 79–89. doi: 10.17759/psyedu.2019110406. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Soldatova, Yu.S. (2019). Features of the manifestation of initiative in modern preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical research)*, 1 (11), 12–26. doi: 10.17759/psyedu.2019110102 (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Skobel'tsina, K.N. (2014). Computer in the life of a preschooler. *Ditya chelovecheskoe (Human child)*, 2, 20–24. (In Russ.).
- Tendryakova, M.V. (2022). Anthropology of childhood. The past about the present. SPb.: Obrazovatel'nye proekty. (In Russ.).
- Venger, A.L., Slobodchikov, V.I., El'konin, B.D. (1988). The problem of child psychology in the work of D.B. Elkonin. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 20–29. (In Russ.).

Статья получена 17.05.2022;

принята 07.06.2022;

отредактирована 16.06.2022

Received 17.05.2022;

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Карабанова Ольга Александровна — доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

Olga A. Karabanova — Doctor in Psychology, Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

Е.О. Смирнова о нравственном воспитании детей

И.А. Бурлакова

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия
iaburlakova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>

Актуальность. В настоящее время вопросы воспитания детей приобрели особую важность, что делает необходимой актуализацию психолого-педагогических исследований по проблеме развития личности, анализа и переосмысления теории и практики развития морального поведения дошкольников, поиска решения наиболее острых вопросов нравственного развития детей.

Цель. Статья посвящена подходу Е.О. Смирновой к проблеме воспитания детей дошкольного возраста, который представлен, к сожалению, в ее немногочисленных работах начала двухтысячных годов.

Результаты. Взгляды Е.О. Смирновой на психологические основания нравственного воспитания дошкольников базируются на теоретических положениях М.И. Лисиной (Лисина, 1986) о двойном начале межличностных взаимоотношений между детьми — объектном и субъектном. Подлинное нравственное поведение обусловлено преобладанием субъектного начала в отношениях к сверстнику, в основе которого лежит восприятие другого как самоценной личности. Равновесие между двумя началами или преобладание в межличностных отношениях субъектного начала служит основанием морального поведения, но не нравственного. Согласно взглядам Е.О. Смирновой, дети стремятся соблюдать моральные нормы и правила, но в конкретных ситуациях, когда их поведение может быть положительно оценено сверстниками или взрослыми. Такое моральное поведение направлено на самоутверждение ребенка, повышение самооценки. Субъектное отношение к сверстнику способствует переносу моральных норм и правил в реальное поведение ребенка, соблюдение которых приобретает характер ценности (он не может действовать и поступать иначе). Как писал Л.С. Выготский: «Морально поступает тот, кто не замечает, что он поступает морально» (Выготский, 2005, с. 230).

Выводы. Теоретический подход к проблеме нравственного поведения дошкольников был положен в основу экспериментальной работы, выполненной под руководством Е.О. Смирновой. В исследовании было доказано, что для обеспечения подлинного морального поведения центральным в воспитании детей должно стать становление у них чувства общности и сопричастности с другими, в снятии их фиксации на себе и своих оценках, то есть становлении субъектного отношения к сверстникам и взрослым.

Практическое применение результатов. Полученные результаты воплотились в практической разработке — коррекционно-развивающей программе, направленной на обеспечение «особого видения другого» через организацию проживания общности и сопричастности друг с другом в реальном взаимодействии. Идея Елены Олеговны Смирновой о формировании субъектных отношений является основным психологическим условием нравственного воспитания и позволит расширить возможности применения данного подхода, а также распространить его не только на межличностные отношения детей, но и на их взаимодействие с другими людьми. «Понимание нравственного поведения чрезвычайно расширяется, потому что мы приобретаем право говорить не только о нравственном поведении в узком смысле этого слова, но и о нравственном отношении к вещам, к самому себе, к своему телу и т.п.» (Выготский, 2005, с. 230–231).

Ключевые слова: моральное поведение, нравственное развитие, субъектное отношение, дошкольный возраст, программа воспитания дошкольников.

Для цитирования: Бурлакова И.А. Е.О. Смирнова о нравственном воспитании детей // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 69–76. doi: 10.11621/npj.2022.0309

E.O. Smirnova on moral education of children

Irina A. Burlakova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
iaburlakova@mail.ru, <https://orcid:0000-0002-0313-7518>

Background. Nowadays the issues of child upbringing have acquired special importance, which makes it crucial to update psychological and pedagogical research on the problem of personality development, to analyze and rethink theory and practice of forming ethical behavior in preschoolers, to search for solutions to the most challenging issues of moral development of children.

Objective. The article is devoted to E.O. Smirnova's approach to the problem of upbringing in preschool, which was presented in her few works in the beginning of the 2000's.

Results. E.O. Smirnova's views on the psychological foundations of moral education of preschoolers are based on the theoretical provisions of M.I. Lisina about the dual basis of interpersonal relationships between children — the object and the subject. Genuine moral behaviour is conditioned by the predominance of the subjective basis in the relationship to a peer, which is based on the perception of the other as a self-valuable person. The balance between the two bases or the predominance of the subjective basis in interpersonal relations serves as the foundation for ethical behavior, but not for moral one. According to the views of E.O. Smirnova, in this case, children tend to follow ethical norms and rules, though only in specific situations when their behavior can be positively evaluated by peers or adults. Such ethical behavior is aimed at self-affirmation of the child and increase in their self-esteem. Subject attitude towards a peer contributes to the transfer of ethical norms and rules into the real behaviour of the child. Following rules acquires the character of value: child cannot act otherwise. As L.S. Vygotsky wrote: "The one who does not notice that he is acting morally acts morally."

Conclusions. The theoretical approach to the problem of moral behavior in preschoolers served the basis for experimental work carried out under the guidance of E.O. Smirnova. The study proved that to ensure genuine moral behavior the sense of communion and fellowship with others should become central issue in the upbringing of children. This process involves removing fixation on themselves and their assessments, i.e., forming subjective attitude towards peers and adults.

Practical application of the results. The obtained results were used in practical work — a correctional and developmental programme aimed at providing a "special vision of the other" through the experience of living within a community and involvement with each other in real interaction was developed. Elena Olegovna Smirnova's idea about the formation of subjective relationships as the main psychological condition of moral education might expand the possibilities of this approach application and extend it beyond the interpersonal relationships of children and their interaction with other people. "The understanding of moral behavior is extremely expanding, because we acquire the right to talk not only about moral behavior in the narrow sense of the word, but also about the moral attitude to things, to oneself, to one's body, etc." (L.S. Vygotsky).

Keywords: ethical behavior, moral development, subjective attitude, preschool age, preschool education programme.

For citation: Burlakova, I.A. (2022). E.O. Smirnova on moral education of children. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 69–76. doi:10.11621/npj.2022.0309

Введение

В мире психологической науки имя Е.О. Смирновой традиционно связывают с исследованиями широкого круга проблем — воли и произвольности, общения и межличностного взаимодействия, развития детей раннего возраста, игры и игрушек. Работы, посвященные изучению морального воспитания детей, не занимают центрального места в ее научном творчестве и недостаточно известны. Но в них содержится чрезвычайно интересный и неожиданный подход к нравственному воспитанию детей. Предлагаемые Е.О. Смирновой идеи и решения представляются очень продуктивными и эффективными, поскольку в значительной мере раскрывают психологическую природу морального поведения дошкольников (Смирнова, 2001, 2006, 2007, 2011, 2019).

Исследований морального развития дошкольника не так много в отечественной психологии и педагогике, поэтому имеется достаточно проблем в изучении этого вопроса (Буре, 1987, 1989, 2011; Козлова, 1989; Неверович, 1974, 1986; Нечаева, 1984, 1989; Субботский, 1978, 1979, 1983, 2010; Якобсон, 1979, 1982, 1984, 1985, 1989 и др.).

«Такое исследование сопряжено с рядом трудностей, — как указывала Е.О. Смирнова, — поскольку морально-нравственное поведение включает различные психологические основания: моральное сознание, моральную саморегуляцию, социальные эмоции. В многочисленных психолого-педагогических работах данные аспекты этического развития изучаются, как правило, изолированно» (Смирнова, 2007, с. 81). При этом до сих пор нет ответа на, пожалуй, один из основных вопросов: каковы условия самостоятельного и добровольного применения детьми моральных норм и правил, с которыми они хорошо знакомы в повседневной жизни?

Результаты

Свой оригинальный подход Е.О. Смирнова сформировала на основе теоретического анализа подходов к пониманию научных категорий «мораль» и «нравственность» и психологических исследований морально-нравственного развития ребенка, а также методов воспитания в дошкольной практике, представленных в образовательных программах.

По мнению Е.О. Смирновой, нравственное развитие в большинстве психологических исследований анализируется в соответствии с заложенным Ж. Пиаже подходом, когда «проблема нравственного развития рассматривается в рамках индивидуального сознания: представлений о добре и зле, о нормах морального поведения, о правильных и неправильных поступках» (Смирнова, Холмогорова, 2001, с. 27). Благодаря этим исследованиям накопился довольно большой массив данных о развитии моральных суждений, представлений, оценок и т.д. Соответственно, и в педагогике такой подход является доминирующим.

Основные методы нравственного воспитания, как отмечает Е.О. Смирнова, направлены на формирование элементов морального сознания, опираясь на очень большое допущение, что «морально-нравственные представления перерастают в соответствующие действия ребенка и становятся залогом и источником его морального поведения» (Смирнова, Холмогорова, 2001, с. 27). Анализ психологических исследований морально-нравственного развития дошкольников не позволил Е.О. Смирновой обнаружить работы, которые бы изучали соотношение морального сознания и поведения.

В отечественных психологических исследованиях морально-нравственного развития были выделены два направления, «разных и фактически не пересекающихся». *Первое — нормативно-ориентированное* — основывается на положении о том, что «моральное и нравственное развитие личности... есть процесс усвоения ребенком норм и правил общественного поведения в условиях активного общения и совместной деятельности» (Смирнова, 2006, с. 5). В рамках этого направления нормы морального поведения в форме образцов усваиваются детьми в процессе воспитания, присваиваются ими и становятся регуляторами поведения. Присвоив нормы и эталоны поведения, ребенок начинает поступать «как надо», часто вопреки своим желаниям, но самостоятельно и без требования со стороны взрослых. Детям становится важно быть хорошими, для чего они начинают оценивать свои действия, соотнося их с моральными нормами и образцами. Поведение ребенка становится произвольным и опосредованным моральными нормами.

Е.О. Смирнова рассматривает такое поведение «как конфликтное, осуществляемое вопреки непосредственным желаниям ребенка» (Смирнова, 2006, с. 6). Однако с этим не просто согласиться: ведь, присвоив моральную норму, ребенок поступает «не по принуждению, а самостоятельно и по собственному решению» (Смирнова, 2006, с. 5). О конфликтности можно было бы говорить, если бы ребенок поступал морально под влиянием внешних факторов — напоминания взрослых о норме, присутствии педагога или родителя и т.п. Но Елена Олеговна отмечает, что такой выбор ребенка в пользу моральной нормы мотивирован стремлением соответствовать образцам и желанием повысить собственную самооценку, поскольку он смог поступить вопреки своему желанию и действовать «морально». То есть, можно говорить, что моральная норма не стала его собственным «правилом» поведения и взаимодействия с окружающими. И, соответственно, можно предположить, что не во всех реальных ситуациях дети будут следовать этим моральным нормам и образцам.

Второе направление — эмоционально-ориентированное — объединило психологические исследования, которые в моральном развитии на первый план ставят развитие социальных эмоций и нравственных чувств. Это развитие происходит через осознание и понимание эмоций, переживаний других людей. Взрослый «формирует у ребенка очень важное

с социальной точки зрения нравственное миропонимание» (Смирнова, 2006, с. 7), раскрывая и объясняя ему внутренний мир взрослых и детей, нравственность их поступков, способствуя развитию способности сопереживать другим и правильно оценивать свои поступки с точки зрения морали.

В рамках данного направления проявляется развивающаяся способность к сопереживанию и сочувствию, например, в переносе чувств и эмоций по поводу сказочного персонажа в реальные жизненные ситуации. При этом «не только обогащаются представления ребенка о нравственных нормах отношений между людьми, но и актуализируется его потребность в проявлении гуманных чувств, отвечающих этим нормам» (Смирнова, 2006, с. 8).

В педагогической практике основные цели и задачи нравственного воспитания соответствуют направлениям психологических исследований.

В рассмотренных и проанализированных дошкольных образовательных программах Е.О. Смирновой были выделены два направления воспитательной работы: 1) формирование нравственных представлений, суждений и оценок; создание практического опыта общественного поведения; формирование коллективистской направленности детей; 2) развитие терпимости и дружелюбия по отношению к сверстникам, готовности к проявлению гуманного отношения в детской деятельности, поведении и поступках, формирование эмоциональной отзывчивости к переживаниям и проблемам других детей. Однако основные методы нравственного развития при определенном различии целей и задач — это формирование правильных оценок и моральных суждений, а также коммуникативных навыков. При этом они недостаточно конкретны и ориентированы на использование старых педагогических средств (объяснения, чтение художественной литературы и т.д.).

Интересными и ценными для понимания проблемы нравственного воспитания являются аргументы Е.О. Смирновой в пользу того, что навыки поведения и знание моральных норм не являются «залогом нравственного развития».

Применение в образовательной практике методов первой группы предполагает автоматическое воспроизведение правила в определенной ситуации через подражание и/или научение (поощрение правильных действий и порицание неправильных). «В результате формируется нечто вроде морального стереотипа (или навыка), который ребенок научается автоматически использовать в соответствующих обстоятельствах» (Смирнова, 2006, с. 14). При этом дети не могут выделить различий между поступками, поскольку автоматическое воспроизведение правила происходит помимо их сознания. А «для морального развития такое различие необходимо» (Смирнова, 2006, с. 14).

Другой метод основывается на допущении того (как было отмечено выше), что моральные представления «перерастают в мотивы собственных действий ребенка и становятся залогом и источником его альтруистического поведения» (Смирнова, 2006, с. 15). То есть необходимо осознание детьми мораль-

ных норм и образцов, чтобы их поведение стало моральным.

Таким образом, требуется разработка и обоснование новых наиболее эффективных методов и средств нравственного воспитания, что позволит говорить об истинно моральном поведении детей, о том, что присваиваемые детьми моральные нормы и оценки становятся неотъемлемой составляющей морального сознания и мотивируют детское поведение и деятельность.

Теоретическими основаниями подхода Е.О. Смирновой к проблеме морального развития дошкольников стали положения Л.С. Выготского и М.И. Лисиной о природе морального поведения, о том, что межличностные отношения основываются на двух началах — объектном и субъектном.

Очевидно, что без проникновения в суть фундаментальных этических категорий — морали и нравственности, довольно сложно выстраивать теоретический анализ и разрабатывать практические средства морально-нравственного развития детей.

Е.О. Смирнова, основываясь на анализе работ по философии и психологии в области морали, предложила различие морали и нравственности.

«Существо морали состоит в оценке человеческого поведения, в предписании или запрещении конкретных действий и поступков» (Смирнова, 2006, с. 16). Мораль социальна по своей природе; закрепляется в определенном правиле (законе), предписывающем конкретные формы поведения в определенных ситуациях. Именно то, как соотносится поведение и деятельность человека в конкретной ситуации с этими предписаниями, определяет оценку действий и поступков человека. Моральное поведение, как отмечает Елена Олеговна, побуждается стремлением людей соответствовать принятым образцам и нормам и нуждается в поощрении за их соблюдение. При этом человек заботится только о своих интересах, переживает за оценки другими своих личностных качеств. «Моральные нормы всегда конкретны, частичны (они признаются только определенной группой) и условны (зависят от места и времени их использования)» (Смирнова, 2006, с. 17).

В отличие от морали нравственность «имеет всеобщий, универсальный и безусловный характер» (Смирнова, 2006, с. 17). Нравственное поведение направлено на другого человека и выражает «особое отношение» к нему: другой воспринимается «как самоценная и самодостаточная личность». Оно не нуждается в награде или в поощрении: люди поступают нравственно, поскольку иначе не могут. «Единственной нравственной нормой является любовь к другому и отношение к нему как к самому себе» (Смирнова, 2006, с. 17).

Здесь можно привести положения Л.С. Выготского о моральном поведении, которые легли в основу подхода Е.О. Смирновой. «Морально поступает тот, кто не замечает, что он поступает морально. ... Истинное моральное поведение ребенка «должно стать его природой, совершаться свободно и легко» (Выготский, 2005, с. 265). В ином случае внешне моральное поведение будет мотивировано стремлением повысить соб-

ственную самооценку и основано «на неправильном представлении о моральных ценностях как личных достоинствах, как о богатстве и преимуществе, вызывая самолюбование и презрительное отношение ко всем «дурным» (Выготский, 2005, с. 258). Нравственность формируется в процессе становления личности и неотделима от Я человека, поэтому нравственное поведение побуждается непосредственными чувствами человека, которые отражают «внутренний строй личности и отношение к другим» (Смирнова, Холмогорова, 2001, с. 28).

Таким образом, когда ребенок совершает подлинно моральные поступки, то делает это свободно и без ожидания похвалы и награды, поскольку иначе поступить не может. Он «переносит» определенные моральные правила и нормы в реальность, во взаимодействие с конкретными людьми, как свою внутреннюю потребность в их соблюдении. И тогда можно говорить о нравственном поведении ребенка, которое опосредуется отношением ребенка к партнеру по взаимодействию. «Способность к переносу конкретного морального правила в новые обстоятельства является важнейшей характеристикой нравственного развития» (Смирнова, 2007, с. 82).

Интересным и тонким представляется решение Е.О. Смирновой относительно психологических оснований морального поведения. Оно основывается на положениях М.И. Лисиной о существовании двух начал в межличностных отношениях — объектного и субъектного (Лисина, 1986, 1997).

Суть объектного начала заключается в том, что один воспринимает другого человека как объект познания, как некоторое «средство» для оценки себя, самоутверждения. «Объектное начало самосознания отражает представления человека о своих конкретных качествах, знаниях, умениях, возможностях, положении в группе — их оценка и значимость. В таких представлениях происходит своего рода опредмечивание, определение своего Я (то есть задание его пределов). Эти представления о себе составляют периферию образа себя, которая опосредует отношение человека к миру, к людям и к самому себе» (Смирнова, 2006, с. 33).

В противоположность объектному началу субъектное основывается на непосредственном и безопосредочном восприятии другого как целостной личности. Такое восприятие может вызывать сопереживание, соучастие, способствовать установлению сотрудничества. При этом «типе отношений другой принципиально не сводим к каким-либо конечным, определенным характеристикам; его Я уникально, «бесподобно» (не имеет подобия) и бесценно (обладает абсолютной ценностью): он может быть только субъектом общения, обращения и диалога. Другого невозможно оценивать или сравнивать с собой — его можно только слышать, воспринимать и понимать» (Смирнова, 2006, с. 33).

Оба этих начала свойственны каждому человеку — они являются необходимыми и взаимодополняющими сторонами самосознания и отношения к другим людям, но выражены у каждого человека в разной степени.

В своем подходе к проблеме развития нравственного поведения Е.О. Смирнова реализовала комплексный подход, в котором представлены в неразрывном единстве важные компоненты нравственного поступка или действия — сознание, поведение и эмоции ребенка — субъектное отношение ребенка к другому человеку (с преобладанием субъектного начала) является «базовым психологическим условием нравственного развития».

В исследовании, выполненном под руководством Е.О. Смирновой в рамках обозначенного подхода, было доказано, что способность соблюдать моральные нормы в различных жизненных ситуациях зависит от общего отношения дошкольника к сверстнику, которое связано с особенностями самосознания этого ребенка. Полученные экспериментальные данные позволили получить результаты, подтверждающие данную гипотезу. Так, было выделено три типа морального и нравственного поведения.

Первый тип наблюдается у детей, которые знают хорошо моральные нормы и имеют адекватные моральные суждения, но которые не демонстрируют «правильное» поведение, не совершают моральный выбор, соответствующий нормам. У детей с таким типом поведения проявляется направленность на себя и свои интересы, и преобладает объектное отношение к другим детям.

Ко второму типу были отнесены действия детей, чье моральное поведение побуждается стремлением к признанию — «быть хорошим» — и опосредуется конкретными образцами для определенных конкретных ситуаций. Знаемую норму дети не переносят в другие обстоятельства. «Моральная норма существует в сознании детей в замкнутой форме конкретных предписаний и не распространяется на другие ситуации. При изменении обстоятельств моральная норма теряет свою побудительную силу и уступает место непосредственным интересам ребенка» (Смирнова, 2007, с. 83). Основанием для такого поведения, как отмечает Е.О. Смирнова, является то, что «моральное поведение побуждается стремлением соответствовать некоторому образцу и направлено на себя (на самоутверждение и самооценку)» (Смирнова, 2007, с. 84). В поведении детей этого типа объектное и субъектное начало представлено в равной степени. Для сравнения собственного поведения и своих качеств ребенок с моральным поведением нуждается в сверстнике.

Третий тип поведения — «правильное» моральное — побуждается как усвоенными нормами, так и непосредственным отношением к другому. «Для этих детей «расширение» знаемой нормы и перенос просоциальных форм поведения в новые обстоятельства осуществлялся без какого-либо внешнего или внутреннего принуждения. Можно полагать, что данный тип поведения в наибольшей степени соответствует нравственному» (Смирнова, 2007, с. 84). В поведении детей этого типа преобладает субъектное начало по отношению к себе и сверстникам. Характерным для детей с таким типом поведения является то, что они выделяют объективные и качественные характери-

стики других детей, соперничают им и радуются их успехам.

Полученные в исследовании Е.О. Смирновой результаты позволяют по-новому подойти к решению вопросов нравственного воспитания. Для обеспечения подлинного морального поведения центральным в воспитании детей должно стать становление у них чувства общности и сопричастности с другими, в снятии их фиксации на себе и своих оценках, а не усвоение моральных норм и не осознание своих эмоциональных состояний и переживаний. Как писал Л.С. Выготский: «недостаточно еще вызвать в сознании представление о необходимости правильного поступка, гораздо важнее обеспечить за этим представлением господство в сознании, а обеспечить обозначает так организовать сознание ребенка, чтобы помочь ему одержать верх над всеми побуждениями и влечениями» (Выготский, 2005, с. 229).

Разработанный Е.О. Смирновой подход к формированию нравственного поведения получил свое воплощение в практической разработке — коррекционно-развивающей программе, которая направлена на «особое видение другого». Главным методом были «игры, в которых дети могли пережить общность и сопричастность друг с другом в реальном взаимодействии» (Смирнова, 2007, с. 88).

Программа построена на принципах:

- Безоценочности: «любая оценка (независимо от ее валентности) способствует развитию объективной составляющей образа себя: фиксированности на собственных качествах, достоинствах и недостатках» (Смирнова, 2007, с. 88). Этот принцип включает и запрет на любое вербальное выражение отношения ребенка к сверстнику.
- Отказ от реальных предметов и игрушек: предметы и игрушки отвлекают детей от общения и

превращают его из цели в средство для взаимодействия по поводу этих объектов.

- Отсутствие соревновательного начала в играх. Игры соревновательного характера способствуют возникновению ориентации детей на оценку со стороны окружающих, что приводит к ярким проявлениям демонстративности и конкурентности.

Апробация программы показала ее эффективность в практике воспитания дошкольников.

Выводы

Подход Е.О. Смирновой к проблеме нравственного воспитания, представленный в очень небольшом количестве работ, в настоящее время чрезвычайно важен. И результаты исследований Елены Олеговны актуальны и требуют осмысления и принятия практиками. Необходимость разработки и реализации программ воспитания в образовательных организациях, в том числе и дошкольных, ставит вопрос о поиске эффективных методов в работе с дошкольниками. При этом хочется надеяться, что идея Елены Олеговны о формировании субъектных отношений как основном психологическом условии нравственного воспитания, позволит расширить возможности применения данного подхода и распространить его не только на межличностные отношения детей, но и на их взаимодействие с другими людьми. Как писал Л.С. Выготский: «Понимание нравственного поведения чрезвычайно расширяется, потому что мы приобретаем право говорить не только о нравственном поведении в узком смысле этого слова, но и о нравственном отношении к вещам, к самому себе, к своему телу и т.п.» (Выготский, 2005, с. 230–231).

Литература

- Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. М.: Мозаика-синтез, 2011.
- Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: книга для воспитателя детского сада / Под ред. А.М. Виноградовой. М.: Просвещение, 1989.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель; Люкс, 2005.
- Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. 1974. № 6. С. 59–74.
- Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Институт практической психологии, 1997.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
- Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е.О. Смирновой. М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
- Нравственное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / Под ред. В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой. М.: Просвещение, 1984.
- Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / Под ред. Р.С. Буре. М.: Просвещение, 1987.
- Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986.
- Смирнова Е.О. Материалы курса «Моральное и нравственное развитие дошкольников»: лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006.
- Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 2, № 2 (34). С. 25–32.
- Смирнова Е.О., Рахимова У. Межличностные отношения дошкольников и сюжетная игра // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2011. № 6. С. 76–79.
- Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 26–36.

- Смирнова Е.О. Психологические основания нравственного воспитания дошкольников // Психолог в детском саду. 2007. № 2. С. 81–92.
- Субботский Е.В. Генезис личности: теория и эксперимент. М.: Смысл, 2010.
- Субботский Е.В. Генезис морального поведения у дошкольников // Вестник Московского университета. 1978. № 3. С. 13–26.
- Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 29–39.
- Субботский Е.В. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 47–56.
- Якобсон С.Г. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 55–61.
- Якобсон С.Г. Анализ психологических механизмов регуляции этического поведения детей // Вопросы психологии. 1979. № 1. С. 38–49.
- Якобсон С.Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 34–42.
- Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984.
- Якобсон С.Г. Роль субъективного отношения к этическим эталонам в регуляции морального поведения дошкольников // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 40–50.
- Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984.

References

- Bure, R.S. (2011). Social and moral education of preschoolers. M.: Mozaika-sintez. (In Russ.).
- Education of moral feelings in older preschoolers: a book for a kindergarten teacher (1989). In A.M. Vinogradova (Eds.). M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2005). Pedagogical psychology. M.: AST. (In Russ.).
- Zaporozhets, A.V., Neverovich, Ya.Z. (1974). On the question of the genesis, function and structure of emotional processes in a child. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 6, 59–74. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (1997). Communication, personality and psyche of a child. M.: Institut prakticheskoi psikhologii. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (1986). Problems of ontogenesis of communication. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Interpersonal relationships of a child from birth to seven years. (2001). In E.O. Smirnova (Eds.). M., Voronezh: MODEK. (In Russ.).
- Moral education in kindergarten: a manual for educators. (1984). In V.G. Nechaeva, T.A. Markova (Eds.). M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Moral and labor education of children in kindergarten. (1987). In R.S. Bure (Eds.). M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Development of social emotions in preschool children: psychological research (1986). In A.V. Zaporozhec, Ya.Z. Neverovich (Eds.). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2006). Course materials “Moral and ethical development of preschoolers”: lectures 1–4. M.: Pedagogicheskiy universitet “Pervoe sentyabrya”. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2019). The specifics of modern preschool childhood. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National Psychological Journal)*, 2 (2), 34, 25–32. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Rakhimova, U. (2011). Interpersonal relationships of preschoolers and story game. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 6, 16–24. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Kholmogorova, V.M. (2001). Correlation of direct and indirect motivators of moral behavior of children. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 26–36. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2007). Psychological foundations of moral education of preschoolers. *Psikholog v detskom sadu (Psychologist in kindergarten)*, 2, 81–92. (In Russ.).
- Subbotskii, E.V. (2010). The genesis of personality: theory and experiment. M.: Smysl. (In Russ.).
- Subbotskii, E.V. (1978). The genesis of moral behavior in preschoolers. *Vestnik Moskovskogo universiteta (Bulletin of the Moscow University)*, 3, 13–26. (In Russ.).
- Subbotskii, E.V. (1983). Moral development of a preschooler. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 4, 29–39. (In Russ.).
- Subbotskii, E.V. (1979). Formation of moral action in a child. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 47–56. (In Russ.).
- Yakobson, S.G. (1985). Adequate self-esteem as a condition for moral education of preschoolers. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 55–61. (In Russ.).
- Yakobson, S.G. (1979). Analysis of psychological mechanisms of regulation of ethical behavior in children. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 38–49. (In Russ.).
- Yakobson, S.G. (1989). Self-image and moral behavior of preschoolers. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 6, 34–42. (In Russ.).
- Yakobson, S.G. (1984). Psychological problems of ethical development of children. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Yakobson, S.G. (1982). The role of subjective attitude to ethical standards in the regulation of moral behavior of preschoolers. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 40–50. (In Russ.).
- Yakobson, S.G. (1984). Psychological problems of ethical development of children. M.: Pedagogika. (In Russ.).

Статья получена 16.05.2022;

принята 07.06.2022;

отредактирована 12.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Бурлакова Ирина Анатольевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, iaburlakova@mail.ru, [https://orcid:0000-0002-0313-7518](https://orcid.org/0000-0002-0313-7518)

Irina A. Burlakova — PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, iaburlakova@mail.ru, [https://orcid:0000-0002-0313-7518](https://orcid.org/0000-0002-0313-7518)

От отзывчивости к самоорганизации: сопоставление подходов к ребенку в вальдорфской и «директивной» педагогике

Е.А. Абдулаева

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

abdulaevaea@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0167-4977>

Актуальность. Способность личности к саморазвитию представляет собой несомненный приоритет образования на современном этапе. Главной предпосылкой этого выступает самоорганизация, которая считается наиболее востребованной компетенцией в будущем.

Необходимо исследовать условия ее становления на начальном этапе — в дошкольном возрасте, в частности, в условиях детского сада, где дети проводят существенную часть своей жизни.

Цель. Изучение практики педагогических систем как среды формирования самоорганизации дошкольников на примере вальдорфского детского сада, работающего по программе «Березка» (В.К. Загвоздкин, С.А. Трубицына), где преобладает свободная самостоятельная и совместная со взрослым деятельность (самостоятельная и совместная деятельность — ССД) и наиболее массового детского сада «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, Э.М. Дорофеева), где преобладают организованные взрослым занятия (организованные занятия — ОЗ).

Выборка. В исследовании приняли участие 28 детей из московских детских садов с нормативным развитием от 6,4 до 7,2 лет (13 девочек и 15 мальчиков). Из данной выборки половина дошкольников воспитывались в группах вальдорфского детского сада, работающего по программе «Березка», а остальные 14 детей — из детского сада, действующего по массовой программе «От рождения до школы».

Методы. Для оценки уровня развития самоорганизации в условиях различных образовательных программ в исследовании применялись: структурированное наблюдение, структурированный анализ программ, анкетирование, экспериментальная методика оценки самоорганизации дошкольников на основе модификации методики оценки учебной деятельности (Репкина, Заика, 1993) и диагностики особенностей самоорганизации (Ишков, 2011). Были использованы диагностические ситуации: незнакомая продуктивная деятельность «Пришивание пуговиц» — с инструкцией-показом и подвижная игра с заданием «Обручи и флажки» — с вербальной инструкцией. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS Statistics.

Результаты. Уровень самоорганизации детей в условиях разных образовательных систем значительно различается по общей оценке и по отдельным критериям. В группе Свободной самостоятельной деятельности детей (далее — ССД) детей с высоким уровнем самоорганизации в два раза больше, чем в группе Организованных занятий (далее — ОЗ) (85,7/92,9% против 42,8/50%). В пробе «Игра с заданием» различия между детьми групп ОЗ и ССД больше выражены, чем в пробе «Продуктивная деятельность». Данный этап показал, что группа ССД отличалась существенно более высоким уровнем Целеполагания (100%) и Самоконтроля (78,6% и 92,9%), в то время как в группе ОЗ высокого уровня достигла примерно половина детей в обеих пробах (Целеполагание 57,1% и 50%, Самоконтроль 57,1%). В группе ССД также отмечался высокий уровень Планирования у подавляющего большинства детей (92,9%). По критериям «Анализ ситуации» и «Коррекция» в группе ОЗ низкий уровень имел каждый пятый ребенок (21,4%), а в группе ССД низкий уровень не зафиксирован.

Выводы. Образовательный процесс в форме совместной/свободной деятельности более способствует развитию самоорганизации дошкольников, чем плотно организованный график занятий. Ритмическое чередование концентрации внимания на ведущем взрослом и самостоятельной деятельности позволяет ребенку дольше и более осознанно оставаться в активной позиции.

Ключевые слова: самоорганизация, воля, произвольность, организованные занятия, самостоятельная и совместно-разделенная деятельность, самостоятельная игра, старший дошкольный возраст.

Благодарности. Автор выражает благодарность за работу по модификации методики, за сбор и анализ данных выпускнице магистерской программы «Игра и детство» (МГППУ) К.В. Анненковой.

Для цитирования: Абдулаева Е.А. От отзывчивости к самоорганизации: сопоставление подходов к ребенку в вальдорфской и «директивной» педагогике // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 77–88. doi: 10.11621/npj.2022.0310

From responsiveness to self-organization: a comparative study of approaches to children in Waldorf and “Directive” preschool education

Elena A. Abdulaeva

Moscow State University of Psychology and Pedagogy, Moscow, Russia
abdulaevaea@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0167-4977>

Background. The individual’s ability for self-development is the modern day priority in education. The main prerequisite for the development of this ability is self-organization which is considered to be one of the future’s most in-demand competences. It seems necessary to study the conditions for its development at the initial stage — at preschool age, in particular, in a kindergarten, where children spend a significant part of their lives.

Objectives. The study aims to explore the practices of educational systems as an environment to develop self-organization of preschool children at the Waldorf kindergarten with the educational programme “Beryozka” (V.K. Zagvozdkin, S.A. Trubitsyna), where independent and cooperatively-shared activity with an adult prevails (independent and cooperative activity — ICA) and at the most common kindergarten “From Birth to School” (N.E. Veraksa, T.S. Komarova, E.M. Dorofeeva), where activities organized by adults (AOA) predominate.

Sample. The study involved 28 normatively developed children from Moscow kindergartens aged from 6.4 to 7.2 years (13 girls and 15 boys). Half of the preschoolers were brought up in the groups of the Waldorf kindergarten operating under “Beryozka” programme, the other 14 children were from the kindergarten operating under the mass program “From Birth to School”.

Method. To evaluate the development of self-organization in children, involved in different educational programmes, a range of methods were used. These included structured observation, structured analysis of the programmes, questionnaire, and an experimental method for assessing the level of self-organization in preschoolers based on a modification of the methodology for assessing educational activity (Repkina, Zaika, 1993) and on diagnosing the features of self-organization (Ishkov, 2011). Two diagnostic situations included novel productive activity in the “Sewing on buttons” technique with a demonstration as instruction and the outdoor game “Hoops and flags” with a verbal instruction. Statistical data processing was carried out with the SPSS Statistics program.

Results. The level of children’s self-organization in different educational systems varies significantly according to both the overall assessment and individual criteria. The group of independent and cooperatively-shared activities with an adult (ICAA) included twice as many highly self-organized children as the group with a predominance of classes and activities organized by an adult (AOA) (85.7/92.9% vs 42.8/50%). In the “Game with Task” test, the differences between children in the AOA and ICAA groups were more pronounced than in the “Productive Activity” test. This stage showed that the ICAA group had a significantly higher level of Goal Setting (100%) and Self-Control (78.6% and 92.9%), while in the AOA group about half of the children reached a high level in both tasks (Goal Setting 57.1% and 50%, Self-Control 57.1%). In the ICAA group, a high level of Planning was also noted in the majority of children (92.9%). At the same time, according to the criteria “Analysis of Situation” and “Correction”, in the AOA group, every fifth child (21.4%) showed low level, whereas no low level was registered in the ICAA group.

Conclusion. The educational process in the form of joint / free activity enhances the development of self-organization of preschoolers better than a tightly organized schedule of classes. Rhythmic alternation of concentration on the leading adult and independent activity allows the child to remain active longer and more consciously.

Key words: self-organization, will, voluntariness, organized classes, independent and cooperatively-shared activity, independent play, senior preschool age.

Acknowledgements. The author would like to thank Annenkova Ksenia V., a graduate of the master’s programme “Play and Childhood” (Moscow State Pedagogical University), for collecting and analyzing data.

For citation: Abdulaeva, E.A. (2022). From responsiveness to self-organization: a comparative study of approaches to children in Waldorf and “Directive” preschool education. *Natsional’nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 77–88. doi: 10.11621/npj.2022.0310

Главное — общение, которое складывается между детьми и воспитателями.
(Смирнова, 2001)

Введение

На заре вальдорфской педагогики в России на одной из педагогических встреч воспитателей появилась газета «Известия» со статьей под названием «Истоки отзывчивости». Материал был посвящен становлению важнейших человеческих качеств — доброты, сочувствия, — и тем педагогическим условиям, которые создают питательную среду для этого. Тему эту освещала доктор психологических наук, профессор Смирнова Елена Олеговна. На исследование ее вдохновила практика открывшихся в Центральном округе г. Москвы вальдорфских групп и ознакомительная поездка в один из старейших вальдорфских комплексов на юге Германии в г. Уберлинген. Впечатления от большого детского сада (12 групп), компетентности педагогов и самостоятельности детей в разных вопросах, от зрелой детской игры и богатства применения неоформленных игровых материалов Елена Олеговна вспоминала позже не раз, проводя исследования дошкольного детства, разрабатывая методику экспертизы игрушек и изучения игры.

Особенно она отмечала доброжелательную атмосферу, царящую между педагогами и детьми в вальдорфском детском саду, которая и воспитывает всем своим существованием, служит источником лучших человеческих качеств и образом жизни для детей (Смирнова, 2001, 2005).

Теперь, спустя три семилетия, мы обратились к истокам самоорганизации — другой сфере важнейших личностных качеств, зарождающихся в дошкольном детстве.

Е.О. Смирнова неоднократно отмечала, что у современных дошкольников старшего возраста всё чаще наблюдается несформированность мотивационно-волевой сферы, невозможность самоорганизации, зависимость от ситуации (Смирнова, 2015). Между тем, именно эти качества становятся всё более необходимыми. Так в 2016 году на Форуме стратегических инициатив было отмечено, что самоорганизация станет наиболее востребованной компетенцией на рынке труда уже в самом ближайшем будущем.

Понятие самоорганизации в психолого-педагогических исследованиях раскрывается очень широко и многообразно (Яновская, 2013). Одно из определений — это внутренне мотивированная воля ребенка, произвольно направляемая на те или иные задачи.

Е.О. Смирнова выделяет два основных подхода к определению понятий *воля* и *произвольность*: один связан с овладением своим поведением, где главная характеристика — осознанность, другой — с формированием мотивационной сферы, побуждением к действию (Смирнова, 2015).

Б. Ливехуд отмечал, что элемент осознанности в детских действиях возникает примерно на шестом

году жизни ребенка. Воля тогда еще на 90% является желанием, и лишь на 10% — управлением. О «воле можно говорить только тогда, когда различные виды побуждений вступают во взаимодействие с миром сознательного опыта и тем самым будут регулироваться и управляться сознанием» (Ливехуд, 1998, с. 86).

Произвольность как качество личности появляется только в том случае, если задачи стали собственными мотивами ребенка, и их выполнение происходит по его воле. Л.С. Выготский подчеркивал, что дошкольник произвольно может делать только то, что он хочет, и не может изменять свои желания по требованию взрослого (Выготский, 2005). В связи с этим обращает на себя внимание еще одно из определений понятия *самоорганизации* как упорядочения каких-либо элементов, обусловленное *внутренними* причинами, *без воздействия* извне.

Не в том ли проблема, что, как правило, на занятиях в дошкольном образовательном учреждении (далее — ДОО) возникает вынужденная «произвольность», которая сохраняется только при внешнем контроле, поскольку внимание и действия дошкольников организуются извне плотным расписанием, заданиями, директивным обращением педагогов? А в перерывах дети не могут сами себя организовать: бесцельная беготня, толкотня («пружина разжалась»).

Так называемое зашкваливание и игровые *технологии* являются доминирующими тенденциями современного детства. Вместе с предоставлением ребенку полной «свободы» от своих детских дел, все это приводит к неосознанности и неопределенности *собственных* мотивов ребенка, к полной зависимости от ситуации и обстоятельств. В обоих случаях нарушаются необходимые условия развития воли и произвольности — глубинной основы самоорганизации (Смирнова, 2015).

Педагогические подходы как условия развития

Нашей целью стало изучение условий развития и особенностей самоорганизации старших дошкольников в различных педагогических системах. Мы предположили, что хотя все дошкольные программы едины в провозглашении базовых ценностей, на деле это реализуется по-разному.

Не секрет, что массовая практика дошкольного образования, независимо от программы, на деле реализует директивную систему организации детской деятельности. Это обусловлено не столько программой, сколько исторической традицией страны и укорененными привычками педагогов, которые, к сожалению, редко поддаются «повышению квалификации». Форма реализации программы — организованные взрослыми занятия, в которых задания, как правило, директивны и показательны. Формы общения и воспитания — директивно-распорядительский тон, оценивание, поощрение и порицание, конкурентность, приведение детей в пример друг другу.

В вальдорфском детском саду форма реализации программы, наряду с рядом занятий, представляет собой преимущественно совместно-разделенную деятельность, организованную «путем прямого обращения к воле через сопереживание поступкам и действиям взрослого, вызывание у ребенка желания к различным действиям» (Смирнова, 2001, с. 52). Форма общения основана на партнерстве взрослого и ребенка, поддержке инициативы, неоценивании, доброжелательности, уважительном слушании. Дети не сравнивают друг с другом, не подчеркивают достоинства одного и недостатки другого, что избавляет их от необходимости самоутверждаться. «...Важный вывод... — необходимость самовоспитания для воспитателей. Требования педагога должны быть направлены, прежде всего, на самого себя. Он должен побуждать интересы детей не из объяснения и рассуждения, а через себя, свою непосредственную деятельность» (Смирнова, 2001, с. 53).

Какие же предпосылки необходимы для развития самостоятельности и самоорганизации? Такая готовность у старших дошкольников появляется, если созданы условия для всех видов труда и занятий детей, когда различные виды детской деятельности осуществляются под управлением и вниманием взрослого (Гусарова, 2016). И среди них незаменимой является детская самостоятельная игра.

Самостоятельность подразумевает минимизацию и отсутствие помощи взрослого и связана с понятием «свободовозможность», что проявляется в отношениях ребенка и взрослого. «Такие отношения являются важнейшими составляющими деятельности педагога в концепции самоорганизации» (Конференция «Детство в современном мире», 2011, с. 86). Это не попустительство, а специально созданные условия для жизни и деятельности детей, в которых они могут в содружестве с наставником-взрослым действовать самостоятельно и проявлять инициативу.

Самоорганизация в отношениях ребенка и взрослого «выступает как чередование двух взаимоисключающих иерархических процессов — иерархизация и деиерархизация». (Мирошкина, 2014, с. 37). Построение же традиционного процесса общения педагогов с детьми как раз не допускает позиции деиерархизации. На наш взгляд, это одна из причин инфантильного или дезадаптивного поведения детей.

Понятие и структура самоорганизации

Исследований в области самоорганизации дошкольников относительно немного (Е.Н. Гусарова, М.Р. Мирошкина, А.С. Шемереко, Е.В. Шлай, В.Э. Черник, А.С. Гаврилова и др.). До последнего времени феномен детской самоорганизации не исследовался на примерах сравнения различных педагогических систем в конкретных условиях деятельности детских садов. А между тем, это весьма актуально, поскольку в пространстве ДОУ дети проводят большую часть времени дня, недели, года.

Самоорганизация охватывает широкий круг феноменов: целеполагание, волевые усилия, соподчинение мотивов, произвольное поведение, саморегуляция, самоконтроль, самостоятельность.

Существует несколько подходов к исследованию процессов самоорганизации, среди которых наиболее близкий нам — личностно-деятельностный (Ишков, 2011). Его структуру составляют пять функциональных элементов, которые, наряду с личностными процессами, способны повлиять на результаты: целеполагание, планирование, анализ ситуации, самоконтроль, коррекция, а также волевые усилия, которые направлены на концентрацию и мобилизацию собственных сил субъекта.

Целеполагание — это свойство личности, позволяющее иметь перед собой цель — мысленное представление, образ конечного результата деятельности, удерживать ее на протяжении деятельности, а в случае затруднения — искать новый способ достижения цели.

Планирование — способность ребенка пошагово распределять действия и ресурсы для достижения цели, умение самостоятельно определять последовательность, прогнозировать результаты и приступать к реализации планов.

Анализ ситуации — способность ребенка выяснять, уточнять и выделять элементы задач, выражаться в разграничении признаков и свойств объекта, обобщении, осмыслении действий и взаимодействий, способности самостоятельно замечать ошибки, определять завершенность работы, а также обозначать свою потребность в помощи взрослого.

Самоконтроль — удержание внимания на деятельности и целенаправленных действиях, выражается в проявлении интереса к процессу и результатам деятельности, в способности наблюдать за ходом своей деятельности и своевременно реагировать на ошибку или отвлечение.

Коррекция — целенаправленное изменение хода собственных действий, исходя из анализа промежуточных и конечных целей, выражается в способности оценивать действие по частям.

Волевые усилия пронизывают все этапы процесса самоорганизации и выражаются в степени концентрации, упорства в достижении цели.

Описание хода исследования

Целью данного исследования стало выявление связи между особенностями построения образовательного процесса в ДОУ и самоорганизации старших дошкольников в условиях принципиально отличающихся педагогических подходов.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Анализ образовательных программ и практики.
2. Разработка методики и уточнение критериев для старших дошкольников.
3. Проведение эмпирического исследования.
4. Опрос воспитателей.
5. Обработка и анализ полученных данных.

Специфика образовательного процесса

Для сравнения мы выбрали принципиально различающиеся в своем подходе вальдорфский детский сад (ООП ДО «Березка», 2017) и детский сад, работающий по массовой программе (ООП ДО «От рождения до школы», 2019) (здесь и далее «ССД»).

В первом случае образовательный процесс выстроен на основе ритмичного чередования организованных воспитателем занятий и свободной деятельности детей, которая может состоять из *свободной самостоятельной деятельности* (сюжетная игра, экспериментирование, продуктивная деятельность в русле игры) и *совместной деятельности ребенка со взрослым* (в формате рабочего стола во время игры: продуктивная художественно-ремесленная и бытовая деятельность в группе, различные активности на прогулке).

В втором случае образовательный процесс построен в виде системы *плотно организованных* взрослыми *занятий* и организованной деятельности детей (здесь и далее «ОЗ»).

Мы выявляли ключевые отличия, которые прямо или косвенно связаны с предпосылками развития самоорганизации старших дошкольников.

В фокусе внимания были следующие компоненты:

1. Наличие или отсутствие значительного непрерывного времени на свободную игру как деятельность, в которой складывается способность детей к самоорганизации со всеми ее функциональными и личностными компонентами (ФГОС определяет 1,5 часа в день на игру и бытовые процессы для старших дошкольников).
2. Наличие или отсутствие предусмотренного времени на совместно-разделенную бытовую деятельность детей со взрослым, где ясна цель, понятен и нагляден процесс и результат и есть условия для активного самостоятельного действия.
3. Наличие или отсутствие ритмически повторяющегося чередования между концентрацией на ведущем взрослом и самостоятельной активностью.

Методы исследования

В исследовании применялись структурированный анализ образовательных программ, включенное и невключенное наблюдение, анкетирование, статистический анализ данных.

Экспериментальная методика оценки уровня сформированности самоорганизации старших дошкольников была разработана на основе Методики оценки учебной деятельности Г.В. Репкиной и Е.В. Заики (Репкина, Заика, 1993).

Модифицированная методика содержит шкалу с качественными характеристиками каждого из пяти показателей самоорганизации для старшего дошкольного возраста (от низкого уровня до высокого).

Диагностические ситуации: продуктивная деятельность и подвижная игра с заданием.

В первом случае в качестве инструкции был использован выразительный показ как пример для подражания, а во втором случае инструкция была только вербальная.

Продуктивная деятельность включала незнакомое и тем, и другим детям занятие — пришивание пуговиц (из коробочки можно было выбрать понравившиеся пуговицы). Задача — пришить пуговицы к лоскутку ткани правильно, не ошибившись в направлении и расположении стежков.

Подвижная игра с заданием «Обручи и флажки»: разложить в пространстве зала на полу 12–16 обручей — по четыре на каждого ребенка (цвет обручей во внимание не принимается), распределить между ними флажки 4 цветов так, чтобы в соседних обручах не оказались флажки одинакового цвета. Вначале под звон бубенцов можно двигаться, а с барабанной дробью услышать названный цвет и встать в обруч с нужным флажком (выбор не флажка, а обруча названного цвета был ошибкой).

Пробы проводились в минигруппах по 3–4 человека.

Опросник для воспитателей был разработан для верификации полученных данных. Вопросы опросника направлены на выявление результатов невключенного структурированного наблюдения воспитателей за детьми в естественных условиях. Наблюдение велось на протяжении месяца применительно к продуктивной деятельности в соответствии с планом занятий. Опросник включал 5 утверждений, каждое из которых сформулировано в соответствии со структурным компонентом самоорганизации.

Необходимо было оценить, насколько преобладающее поведение ребенка соответствует каждому утверждению (по шкале от 1 до 3).

Выборка

В исследовании участвовали 28 старших дошкольников 6,4–7,2 лет:

- 14 детей из трех вальдорфских групп ГБОУ г. Москвы, работающих по программе «Березка» с образовательным процессом в форме ССД;
- 14 детей из подготовительной группы ГБОУ г. Москвы, работающей по программе «От рождения до школы» с образовательным процессом в форме ОЗ.

Результаты исследования

Анализ образовательных программ

Образовательный процесс с совместно-разделенной и самостоятельной деятельностью детей (Вальдорфский детский сад) (ССД)

Принцип распорядка дня — *ритмично повторяющееся чередование восприятия действий ведущего взрослого и собственной активности*, баланс между

концентрацией внимания на ведущем взрослом и самостоятельной активностью детей.

В основе работы лежит главный фактор развития от рождения до школы — потребность подражать, уподобляться взрослому, творчески преобразовывая опыт. Это основной путь передачи культурного опыта, и проявляется он как в игровой, так и во всех видах бытовой, продуктивной и другой деятельности (ООП «Березка», 2017; Божович, 2007; Загвоздкин, 2005; Смирнова, 2005; Штайнер, 1996).

Свободная сюжетная игра — квинтэссенция подражания, освоения и присвоения жизненных переживаний и наблюдений. Она содержит в себе ключевые предпосылки развития самоорганизации: способность произвольно управлять своим поведением, удерживать целенаправленное внимание, формировать замыслы сюжетов, построек и воплощать их, планировать и договариваться о совместных действиях, гибко следить и реагировать на происходящие процессы, которые вносит в сюжет каждый играющий ребенок. А итог игры, ее завершенность — это чувство удовлетворенности детей и исчерпанность сюжета.

На свободную самостоятельную игру отводится ежедневно от 1 до 1,5 часов *непрерывно* в одно и то же время с утра. Позиция взрослого — внимательное творческое неучастие. Взрослый занят продуктивной деятельностью (рукоделием, ремеслом или бытовой работой) за рабочим столом, возможно, с участием некоторых детей, он не вмешивается в игру, но может партнерствовать с помощью ролевых реплик на расстоянии.

В программе вальдорфского детского сада предусмотрено время на *совместно-разделенную деятельность детей со взрослым*, что относится ко времени свободной игры. Дети присоединяются по собственной инициативе из стремления к вовлекающей деятельности взрослого. Так называемый рабочий стол по своему содержанию определяется недельным ритмом — например, по понедельникам подготовка завтрака, по вторникам нарезка овощей для винегрета,

по средам приготовление теста и лепка печенья, в пятницу влажная уборка в уголках и т.д. В совместной со взрослым деятельности для детей ясна цель, очевидна последовательность действий, необходимость анализа действий, концентрации внимания, контроля и завершенности. Это время волевого усилия в работе со взрослым по собственному желанию. Длительность участия детей — по мере интереса, а у старших дошкольников эти деятельности преобладают и могут вовсе вытеснить игру.

Уборка (15 мин.) — завершающее естественное продолжение игры в ключе тех сюжетов, которые возникли в этот день. И если игра — это самостоятельная свободная деятельность, то уборка — промежуточный процесс между детской самостоятельностью и ведомостью, поскольку недирективно организует ее взрослый.

Со свободными и свободно-разделенными видами активности в ритме дня чередуются организованные взрослым занятия: живопись, лепка, музыкально-ритмическая игра, сказка-спектакль, сложные виды деятельности для старших детей (накрывание на стол, уборка, занятия и ручной труд выпускников), которые являются обязательными. Они занимают от 20 до 30 минут каждая. В течение дня организованная взрослым деятельность детей в этой подгруппе занимает примерно равное время со свободной и недирективно-направляемой деятельностью.

Образовательный процесс на основе организованных взрослым занятий (ОЗ)

В детском саду ОЗ около 90% времени детей организованы взрослым, включая такие потенциально свободные виды активности как сюжетные и подвижные игры, детское экспериментирование и т.п. Самостоятельная активность — преимущественно на прогулке.

Анализ программы и наблюдение показали, что игра не имеет времени, достаточного для ее целостности — идеи, согласований, развертывания, процес-

Таблица. Специфика образовательных программ в контексте предпосылок развития самоорганизации

Образовательный процесс в форме совместной и самостоятельной деятельности (ССД)	Образовательный процесс в форме организованных занятий (ОЗ)
Достаточно ежедневного непрерывного времени для построения и развития свободной игры	Нет ежедневного времени для свободной игры, выделенное время крайне недостаточно для ее построения и развития
Ритмичное чередование концентрации на ведущем взрослом и самостоятельной деятельности	Практически тотальная концентрация на взрослом и его заданиях, самостоятельная деятельность минимизирована и неритмична
Совместная деятельность — горизонтальный процесс	Иерархичность — вертикальный процесс

Table. Specificity of educational programmes in the context of prerequisites for self-organization development

Educational process in the form of independent and cooperatively-shared activities with an adult (ICAA)	Educational process in the form of activities organized by an adult (AOA)
Enough uninterrupted time to build and develop independent play	There is no time for independent play, the allocated time is extremely insufficient for its construction and development
Rhythmic alternation of concentration on the leading adult and independent activity	Almost total concentration on the adult and his tasks, independent activity is minimized and irregular
Collaboration is a horizontal process	Hierarchy is a vertical process

са и завершения (с уборкой). Она, вместе с перерывом после занятия, занимает 30 минут и *совмещена по времени* с конструированием, английским языком, танцами, пением и т.п. И если конструирование может стать ареной для режиссерской игры, то все другие виды активности перебивают игру. «Самостоятельная игра» в сетке встречается «соло» только два раза в неделю, и то наряду со спортивной секцией. День заполнен образовательными занятиями, организованными педагогом.

Не предусмотрена никакая совместно-разделенная деятельность (продуктивная, бытовая и т.п.). Нет доступных детям работ, состоящих из добровольных и свободно осуществляемых действий вместе со взрослым. Поскольку все занятия организованы и имеют фиксированные задания, дети не имеют возможности организовать себя сами из внутреннего импульса к действию, хотя в программе и звучат «золотые принципы» дошкольной педагогики, в частности, гласящие о культуросообразности и пространстве детской реализации.

Сетка занятий, особенно в первой половине дня, очень плотная. Все занятия выстроены так, что внимание ребенка тотально обращено на взрослого или полученное от него задание. В отсутствие времени на самостоятельную игру очевидно, что переключение внимания «на себя» весьма краткосрочно и малопродуктивно.

Таким образом, на основании анализа были выделены характерные особенности программ и практик, которые прямо или косвенно могут быть связаны со становлением самоорганизации (таблица).

Особенности самоорганизации старших дошкольников

Исследование показало, что уровень самоорганизации детей в условиях разных образовательных систем значимо различается по общей оценке и по от-

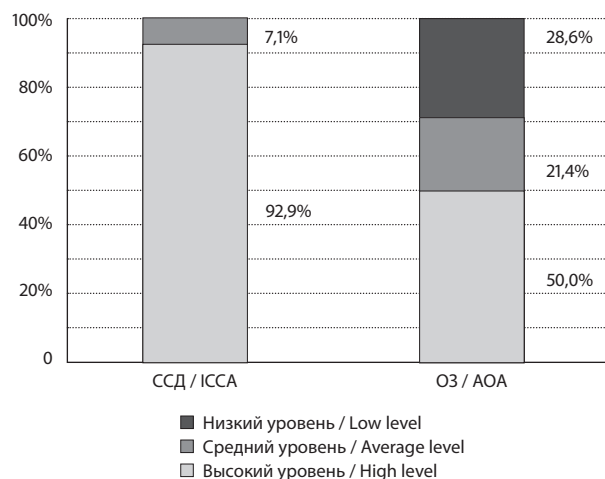


Рис. 1. Самоорганизация в процессе продуктивной деятельности
Fig. 1. Self-organization in the process of productive activity

дельным критериям. В группе ССД детей с высоким уровнем самоорганизации в два раза больше, чем в группе ОЗ (85,7/92,9% против 42,8/50%).

А. Продуктивная деятельность

В диагностической ситуации «Пришивание пуговиц» подавляющее большинство детей группы ССД (92,9%) показали высокий уровень самоорганизации, низкого уровня в группе не выявлено. В группе детей ОЗ только половина детей оказалось на высоком уровне и без малого треть имеет низкий уровень (рис. 1).

Детальное рассмотрение показало различия по определенным показателям в данной диагностической ситуации (рис. 2).

У всех детей в продуктивной деятельности наиболее сформировано целеполагание, в группе ОЗ удержание цели вызывало затруднения.

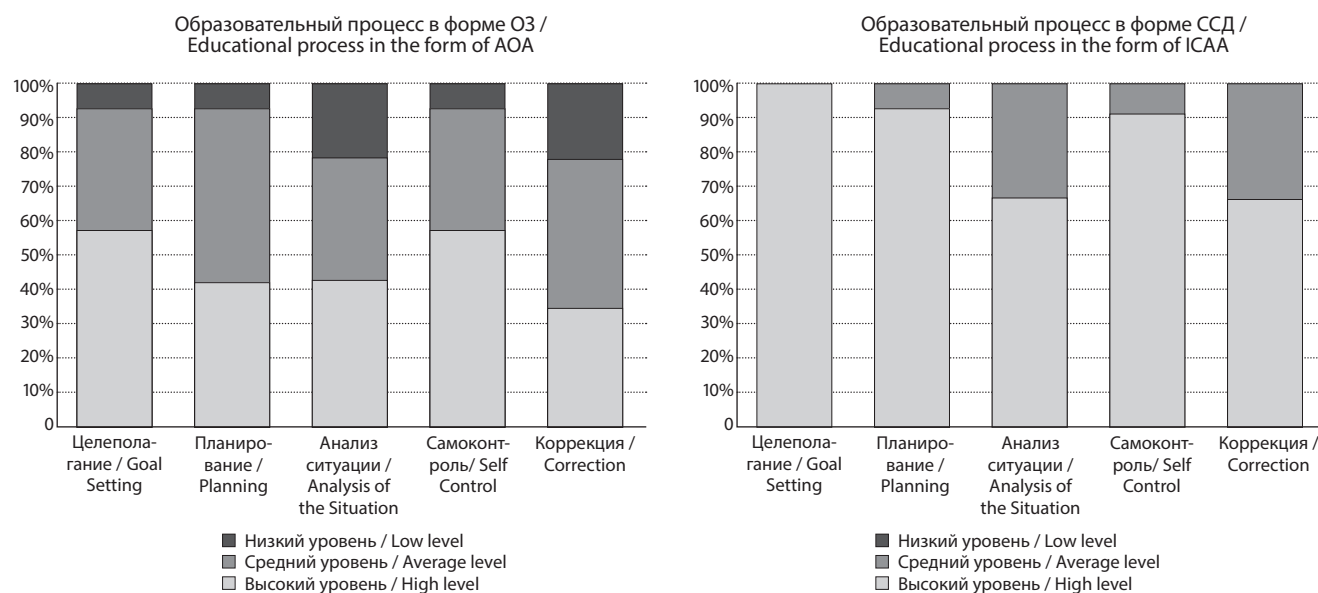


Рис. 2. Показатели самоорганизации в процессе продуктивной деятельности
Fig. 2. Indicators of self-organization in the process of productive activity

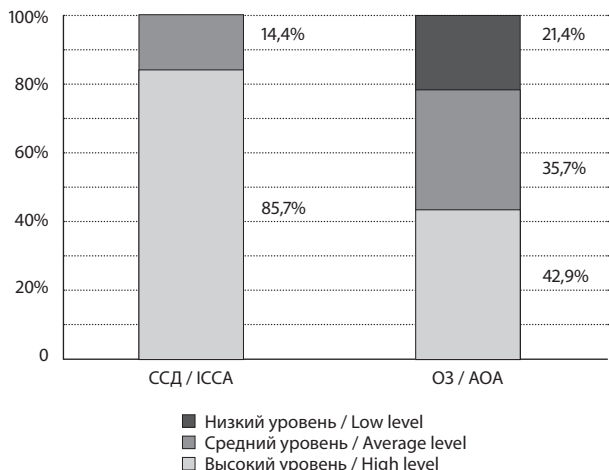


Рис. 3. Самоорганизация в процессе подвижной игры с заданием
 Fig. 3. Self-organization in the process of an outdoor game with a task

Дети группы ССД охотно принимают и удерживают цель, совершают шаги промежуточного планирования на протяжении всей работы, а также варьируют способы обращения с материалом. Чтобы анализировать процесс и корректировать себя в процессе работы, некоторые дети обращались за помощью, при этом завершение работы отмечали с гордостью все!

В группе ОЗ для некоторых детей было затруднительно удерживать основную цель и намечать промежуточные, не отвлекаться, удерживать порядок работы, а необходимость смены способа действий с материалом иногда вела к потере цели. Несколько детей группы ОЗ не довели работу до конца, а некоторые, сделав первые стежки правильно, утратили ориентировку и стали через край шить пуговицу или ткань. Большая часть детей при затруднении обращались за помощью. Иные же даже с помощью взросло-

го затруднялись действовать, отвлекались, повторяли одну и ту же ошибку, не замечая этого.

Таким образом, в группе ОЗ самоорганизация в продуктивной деятельности значительно ниже (на уровне $p = 0,044$, при $p < 0,05$). Данные диагностической ситуации тесно коррелируют с оценкой воспитателей в повседневной продуктивной деятельности в обеих группах: коэффициент корреляции Спирмена составил $t = 0,903$ ($p < 0,001$) в группе с ССД и $t = 0,924$ в группе с ОЗ ($p < 0,01$).

Б. Подвижная игра с заданием

В подвижной игре «Флажки и обручи» также возникли значимые различия между группами ($p = 0,025$) (рис. 3).

В группе ССД большинство детей (85,7%) проявили высокий уровень самоорганизации и не оказалось детей с низкими показателями. При этом в группе ОЗ доля детей с низким уровнем весьма велика и составляет 21,4% и только 42,9% показали высокий уровень самоорганизации. В этой пробе им было сложнее, чем детям другой группы, хотя игра и вызвала вдохновение (рис. 4).

Дети из группы ОЗ чаще неверно воспринимали инструкцию (не учитывали, что в соседних обручах не должно быть одинаковых по цвету флажков или вставляли в ближайший обруч вместо обруча с верным цветом флажка), чаще просили напомнить последовательность действий, отвлекались и не замечали своих ошибок. Затруднительно было удерживать инструкцию — вовремя оказываться в обруче и класть флажки. Взрослому нередко приходилось вместе с ребенком последовательно проверять флажки на правильное соседство, поскольку в группе между детьми не было согласованности действий, они действовали по отдельности, в отличие от группы ССД, где дети обменивались словами, помогающими самоорганизоваться им как группе.

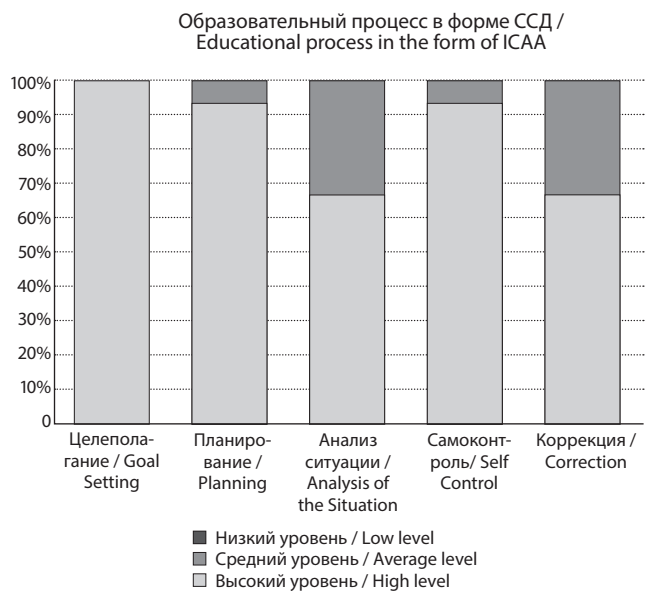
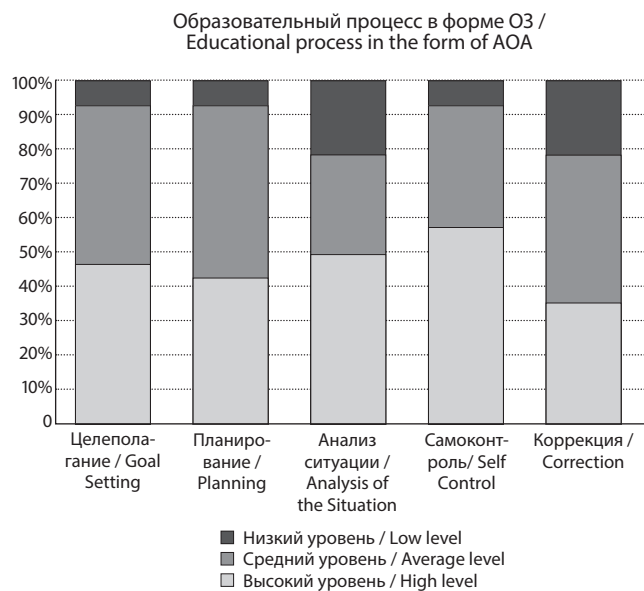


Рис. 4. Показатели самоорганизации в игре с заданием

Fig. 4. Indicators of self-organization in the game with a task

В восприятии инструкции, как ни странно, затруднялись именно дети группы ОЗ, хотя они больше привыкли к вербальному определению задачи при обучении. Многие переспрашивали задание и планировали порядок только с помощью взрослого. Примерно половина детей для контроля правильности обращались за помощью, но некоторые и при этом не устраняли допущенную ошибку. Большинство детей свои действия и завершенность задачи оценивали с запросом мнения воспитателя, а иные дети не оценивали никак и не обращались за помощью.

Данный этап показал, что группа ССД отличалась существенно более высоким уровнем Целеполагания (100%) и Самоконтроля (78,6% и 92,9%), в то время как в группе ОЗ высокого уровня достигла примерно половина детей в обоих пробах (Целеполагание 57,1% и 50%, Самоконтроль 57,1%). В группе ССД также отмечался высокий уровень Планирования у подавляющего большинства детей (92,9%).

При этом в группе ОЗ по критериям «Анализ ситуации» и «Коррекция» низкий уровень имел каждый пятый ребенок (21,4%), а в группе ССД низкий уровень не зафиксирован.

Обсуждение результатов

Оценка предпочитаемого вида деятельности с применением Т-критерия Уилкоксона для обеих групп в разных диагностических ситуациях не выявила предпочтений. Однако, в пробе «Игра с заданием» наблюдаемые поведенческие различия между детьми групп ОЗ и ССД больше выражены, чем в пробе «Продуктивная деятельность». Очевидно, действуя по наглядному примеру взрослого, старший дошкольник через наблюдение быстрее усваивает последовательности действий, нежели по вербальной инструкции.

Данное исследование показало, что определенные факторы образа жизни детей могут способствовать или препятствовать становлению и развитию самоорганизации. В частности, неблагоприятным является плотный график организованных занятий с директивной позицией взрослых, где ритм «вдоха и выдоха», концентрации и расслабления отсутствует, а ребенок длительно находится в фазе напряженного восприятия и не имеет регулярного переключения на свободную содержательную деятельность из собственных внутренних мотивов. В условиях же самостоятельной и совместной деятельности у детей больше возможностей, времени и предпосылок соединять себя с целями, намечать действия, удерживать внимание, направляя и поправляя себя в работе.

В наше исследование не входило изучение самоорганизации в игре. Однако само наличие длительного времени на игру, когда ежедневно все описанные процессы находят свое воплощение, а деятельность инспирирована внутренним огнем воображения (цели), стремлением строить (планирование) и проживать (самоконтроль анализ, коррекция) свою действительность, свой мир в различных ролевых позициях,

а по завершении игры создавать порядок, несомненно вносит свой вклад в процессы становления самоорганизации.

Перемещение, переход от игровой деятельности к практической — к «рабочему столу» — укореняет уже не ролевое образное, но реальное внутреннее переживание взрослости.

Наблюдение показало, что дети, имеющие возможность длительно погружаться в собственные мотивы деятельности, имеют гораздо больший запас концентрации для тех видов деятельности, где ведущим становится взрослый. У них заметно возрастает стремление к впитыванию нового, к выполнению заданий, к коллективной деятельности, что позволяет дольше удерживать внимание и активнее включаться как в тот, так и в другой процесс.

Предпосылкой и предиктором самоорганизации становится также внешняя ритмическая организация, задаваемая взрослым, когда для детей становится предсказуемой следующая часть дня. Причем дети уже организуют для нее пространство и быстрее справляются с завершением предыдущей деятельности, будь то игра, прогулка или уборка после живописи. Таким образом, регулярность и повторяемость задает зону ближайшего развития самоорганизации.

Выводы

Таким образом, исследование показало, что специфика организации образовательного процесса играет существенную роль в формировании самоорганизации старших дошкольников.

1. Образовательный процесс в форме совместной/свободной деятельности более способствует развитию самоорганизации дошкольников, чем плотно организованный график занятий.
2. Личный пример взрослого больше способствует самоорганизации в конкретной деятельности, чем вербальные инструкции.
3. Ритмическое чередование концентрации на ведущем взрослом и самостоятельной деятельности позволяет ребенку дольше и более осознано оставаться в активной позиции.
4. Самостоятельная продолжительная свободная игра содержит в себе все компоненты самоорганизации и способствует ее развитию.
5. Деиерархизация имеет преимущество перед иерархической моделью в контексте развития самостоятельности и самоорганизации ребенка.

Ф. Фребель писал: «Дело воспитания — охранять и побуждать действия ребенка, но не определять их» (Смирнова, 2005, с. 15). Это глубоко созвучно с описанной в исследовании системой.

«Вальдорфский детский сад и школа есть стремление к гармонизации человеческих качеств и способностей... к тому, что принято обозначать как ключевые компетентности, то, что в школьных ФГОС названо метапредметные компетентности» (Пегов, 2013, с. 62).

Специфические особенности построения концепции вальдорфского детского сада за долгое время обрели научные обоснования. Многие аспекты педагогики благодаря энтузиазму Е.О. Смирновой были включены в отечественные исследования, составили основу психолого-педагогической экспертизы игршек, образовательной среды ДООУ и нашли отражение в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта. (Смирнова, 2008; Смирнова, Рябкова, 2015; Абдулаева, Алиева, 2019; Смирнова, Абдулаева, Соколова, 2010).

Нашим исследованием мы хотели бы подчеркнуть ценность описанного подхода, который все больше набирает силу во многих педагогических кругах, и его развитие зависит, на наш взгляд, не столько от

педагогической программы, сколько от решимости педагогов преобразовывать привычное, идти к искусству обучения и воспитания. Эта сила перемен создает основы для будущего.

Практическое применение

В России в последние десять лет описанный подход находит отклик и за пределами вальдорфских детских садов. В европейских странах муниципальные сады широко применяют подобные основания для организации работы. Такой опыт достоин дальнейшего исследования и внедрения в практику дошкольного образования.

Литература

- Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // Современное дошкольное образование. 2020. № 6 (102). С. 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088
- Божович Л.И. Психология детского подражания // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 101–106.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. История развития высших психических функций. М.: Смысл, Эксмо, 2005.
- Детство в современном мире первые семь лет и вся жизнь. Материалы международной конференции / Под ред. П.В. Веселова, Е.А. Шнапир. М.: КМК, 2011.
- Ливехуд Б. Фазы развития ребенка. Калуга: Духовное познание, 1998.
- Мирошкина М.Р. Самоорганизация как характеристика современного детства // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 30–43. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-kak-harakteristika-sovremennogo-detstva/viewer> (дата обращения: 04.05.2022).
- Основная образовательная программа дошкольного образования «Березка» / Под ред. В.К. Загвоздкина, С.А. Трубицкой. М.: «Национальное образование», 2017.
- От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. М.: Мозаика-синтез, 2019.
- Пегов В.А. Обзор научных исследований вальдорфского движения в России: история и теоретические основания // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С. 60–78. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzorn-nauchnyh-issledovaniy-valdorfskogo-dvizheniya-v-rossii-istoriya-i-teoreticheskiy-analiz/viewer> (дата обращения: 04.05.2022).
- Репкина Г.В., Заика Е.В. Библиотека развивающего обучения. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск: Пеленг, 1993.
- Смирнова Е.О. Истоки отзывчивости (по материалам анализа вальдорфской педагогики) // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 50–58.
- Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 3. С. 9–15. doi: 10.17759/chrp.2015110302
- Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Рябкова И.А. Методика экспертизы предметно-развивающей среды ДООУ // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 6. С. 30–35.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Исследование уровня развития сюжетной игры дошкольников в московских детских садах // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 2.
- Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Соколова М.В. Открытый детский сад в Германии // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2010. № 3. С. 86–92.
- Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учебное пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности 0313 «Дошкольное образование». М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005.
- Смирнова Е.О. Истоки отзывчивости (по материалам анализа Вальдорфской педагогики) // Психологическая наука и образование. 2001. Том 6, № 2. С. 50–58. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/2371/psyedu_2001_n2_Smirnova.pdf (дата обращения: 28.04.2022)
- Шемереко А.С. Развитие самоорганизации старших дошкольников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Автореферат на соискание степени канд. педагогических наук. Москва, 2020.
- Шлай Е.В., Зайцева Е.С. Особенности самоорганизации старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22528069> (дата обращения: 19.11.2021)
- Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека. М.: Парсифаль, 1996. [Электронный ресурс] // URL: http://bdn-steiner.ru/cat/Ga_Rus/311.pdf (дата обращения 15.02.2022).
- Черник В.Э., Гаврилова А.С. Исследование структурных компонентов самоорганизации старших дошкольников, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск // Дискуссия (журнал научных публикаций). 2016. № 7 (70). [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-strukturnykh-komponentov-samoorganizatsii-stars-hih-doshkolnikov> (дата обращения: 29.04.2021).

Яновская Т.Э. К вопросу о понятии «Самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // Естественно-гуманитарные исследования. 2013. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-samoorganizatsiya-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 05.01.2021).

References

- Abdulaeva, E.A., Alieva, D.A. (2020). The development of preschoolers free play under non-directive support. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 6 (14), 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088 (In Russ.).
- Bozhovich, L.I. (2007). Psychology of children's imitation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 2, 101–106. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2005). Psychology of human development. History of the development of higher mental functions. M.: Smysl, Eksmo. (In Russ.).
- Childhood in the modern world: the first seven years and all life. (2011). Proceedings of the international conference. In P.V. Veselov, E.A. Shnapir (Eds.). M.: KMK. (In Russ.).
- Livehud, B. (1998). Phases in child development. Kaluga: Duhovnoe poznanie. (In Russ.).
- Miroshkina, M.R. (2014). Self-organization as a characteristic of modern childhood. *Shkol'nye tekhnologii (School technologies)*, 3, 30–43. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-kak-harakteristika-sovremennogo-detstva/viewer>) (review date: 04.05.2022). (In Russ.).
- The main educational program of preschool education “Beryozka”. (2017). In V. Zagvozkina, S. Trubitsina (Eds.). Moscow: “Nacional'noe Obrazovanie”. (In Russ.).
- From birth to school. Innovative program of preschool education. (2019). In N.E. Veraksa, T.S. Komarova, E.M. Dorofeeva (Eds.). M.: Mosaika-Sintes. (In Russ.).
- Pegov, V.A. (2013). Review of scientific studies of the Waldorf movement in Russia: history and theoretical foundations. *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Prospects for science and education)*, 60–78. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-nauchnyh-issledovaniy-valdorfskogo-dvizheniya-v-rossii-istoriya-i-teoreticheskij-analiz/viewer>) (review date: 4.05.2022). (In Russ.).
- Repkina, G.V., Zaika, E.V. (1993). Library of developmental education. Assessment of the level of formation of educational activity. Tomsk: Peleng. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2001). The origins of responsiveness (based on the analysis of Waldorf pedagogy). *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 6, 2, 50–58. (Retrieved from https://psyjournals.ru/files/2371/psyedu_2001_n2_Smirnova.pdf) (review date: 28.04.2022). (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2005). Pedagogical systems and programs of preschool education: a textbook for pedagogic students. Schools and colleges studying in the specialty 0313 “Preschool education”. M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr “Vladost”. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2015). On the problem of will and self-regulation in cultural-historical psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 11, 3, 9–15. doi: 10.17759/chp.2015110302
- Smirnova, E.O., Abdulaeva, E.A., Ryabkova, I.A. (2008). Methodology for the examination of the subject-developing environment of a preschool educational institution. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 6, 30–35. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Abdulaeva, E.A., Sokolova, M.V. (2010). Open kindergarten in Germany. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 3, 86–92. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2012). Study of the level of development of the plot game of preschoolers in Moscow kindergartens. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 2. (In Russ.).
- Shemereko, A.S. (2020). The development of self-organization in older preschoolers in the process of physical culture and health-improving activities. Abstract for the degree of PhD in pedagogical sciences. Moscow. (In Russ.).
- Shlay, E.V., Zaitseva, E.S. (2014). Features of self-organization of older preschoolers with general underdevelopment of speech. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education)*, 3, 191–192. (Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22528069>) (review date: 19.11.2021). (In Russ.).
- Steiner, R. (1996). The Pedagogy based on cognition of person. M.: Parsifal. (Retrieved from http://bdn-steiner.ru/cat/Ga_Rus/311.pdf) (review date: 18.04.2022). (In Russ.).
- Chernik, V.E., Gavrilova, A.S. (2016). The study of the structural components of self-organization in older preschoolers, Murmansk Arctic State University, Murmansk. *Diskussiya (zhurnal nauchnykh publikacij) (Discussion (journal of scientific publications))*, 7 (70), 136–142. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-strukturnyh-komponentov-samoorganizatsii-starshih-doshkolnikov>) (review date: 04.29.2021). (In Russ.).
- Yanovskaya, T.E. (2013). On the issue of the concept of “Self-organization” in psychological and pedagogical research. *Estestvenno-gumanitarnye issledovaniya (Natural-Humanitarian Studies)*. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-samoorganizatsiya-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah>) (review date: 05.01.2021). (In Russ.).

Статья получена 27.05.2022;

принята 05.06.2022;

отредактирована 17.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Абдулаева Елена Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, abdulaevaea@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0167-4977>

Elena A. Abdulaeva — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Preschool Pedagogics and Psychology of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, abdulaevaea@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0167-4977>

Российский музей детства: к вопросу о разработке научной концепции

В.С. Собкин¹, Е.А. Калашникова², Т.А. Лыкова^{*3}

^{1, 2, 3} Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

¹ sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

² 5405956@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4429-623X>

³ feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>

* Автор, ответственный за переписку: feo.tatiana@gmail.com

Актуальность. Несмотря на наличие ряда масштабных проектов, ориентированных на изучение детства, существует острая потребность в сохранении современных и исторических образцов детской культуры. Основой организации Российского музея детства должны выступить психолого-педагогические представления о возрастных особенностях развития ребенка, разработанные в рамках культурно-исторического подхода.

Цель. Представить абрис возможных направлений деятельности и научных подходов к созданию Российского музея детства.

Методы. Анализ имеющихся данных о деятельности музеев детства в России и за рубежом.

Результаты. Изучение опыта создания музеев, посвященных культуре детства, показало, что доминантой создания коллекций выступают детские игрушки. При этом практически отсутствуют музеи, представляющие различные стороны социальной ситуации развития ребенка, особенности его бытовой и культурной жизни. Представлены возможные направления научной и практической работы Российского музея детства, в основе которых лежит идея сохранения и трансляции культурных образцов детской жизни. Предлагается собрать тематические музейные коллекции, отражающие социокультурные составляющие жизни детей разных возрастов в различные исторические периоды. Целевую аудиторию музея составляют дети, родители и педагоги. Помимо выставочной и экскурсионной деятельности предполагается, что музей будет выступать в качестве места детского досуга и творчества, пространства общения и образования для родителей и педагогов. Научная жизнь Российского музея детства будет построена на исследованиях, посвященных истории игрушек и игровых традиций, истории детства в междисциплинарном контексте, историческому аспекту психологических и педагогических исследований этого периода, анализу современной детской культуры.

Выводы. Создание подобного культурного пространства будет способствовать сохранению и поддержанию взаимосвязей и преемственности между поколениями в семье, повышению педагогической культуры родителей и профессиональному развитию педагогов. Проведение научных исследований на базе Российского музея детства позволит разработать наукоемкие и культуроемкие инновационные психолого-педагогические проекты в сфере образования.

Ключевые слова: детство, игрушка, культура детства, культурно-исторический подход, культурные артефакты, музей детства, научная концепция музея, психологические особенности возраста, социальная ситуация развития, этнография детства.

Для цитирования: Собкин В.С., Калашникова Е.А., Лыкова Т.А. Российский музей детства: к вопросу о разработке научной концепции // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 89–96. doi: 10.11621/npj.2022.0311

Toward a scientific concept for the Museum of Childhood

Vladimir S. Sobkin¹, Ekaterina A. Kalashnikova², Tatyana A. Lykova^{*3}

^{1,2,3} Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

² 5405956@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4429-623X>

³ feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>

* Corresponding author: feo.tatiana@gmail.com

Background. Despite a number of large-scale projects focused on the study of childhood, there is an urgent need to preserve modern and historical examples of children culture. Psychological and pedagogical ideas on the age specifics of child development, elaborated within the framework of cultural-historical approach, serve as a solid foundation for the Russian Museum of Childhood.

Objective. The aim of the article is to present an outline of possible activities and scientific approaches to the development of the Russian Museum of Childhood.

Methods. The available data on the activities of Childhood Museums in Russia and abroad are profoundly analysed.

Results. The study of the experience in creating museums devoted to the culture of childhood has shown that children's toys constitute the dominant feature of collections. At the same time, practically no museums represent various aspects of the social situation of a child's development nor reflect they the peculiarities of child's daily and cultural life. The idea of preservation and exhibition of cultural samples of children's life forms the basis for investigating possible directions of scientific and practical work of the Russian Museum of Childhood. It is suggested to assemble thematic museum collections reflecting the socio-cultural components of children at different ages in different historical periods. The museum's target audience includes children, parents, and teachers. In addition to exhibition and excursion activities, the museum is supposed to serve as a place of children's leisure and creativity, a space of communication and education for parents and teachers. Scientific life of the Russian Museum of Childhood will be based on deep research into the history of toys and play traditions as well as the history of childhood in an interdisciplinary context. Both, the contemporary culture of childhood, and the historical aspect of psychological and pedagogical research on childhood will be analysed.

Conclusion. Creation of such a cultural space will contribute to the preservation and maintenance of intergenerational relationships and continuity in the family. It will also promote educational culture of parents and professional development of teachers. Conducting scientific research in the Russian Museum of Childhood will make it possible to develop science-intensive and culture-intensive innovative psychological and educational projects.

Keywords: childhood, toy, childhood culture, cultural-historical approach, cultural artifacts, museum of childhood, scientific concept of museum, psychological features of age, social situation of development, ethnography of childhood.

For citation: Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A., Lykova, T.A. Toward a scientific concept for the Museum of Childhood (2022). Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 89–96. doi: 10.11621/npj.2022.0311

Введение

На сегодняшний день в России реализуются несколько масштабных проектов, ориентированных на изучение детства: «Демография» (Национальный проект «Демография», 2022), объединяющий практически все сферы жизни населения; Национальный проект «Десятилетие детства», одной из основных целей которого выступает совершенствование государственной политики в области защиты детства (Указ Президента РФ от 29.05.2017 № 240); Всероссийский лонгитюдный проект «Растем вместе», организованный МГУ им. М.В. Ломоносова, Психологическим институтом РАО и направленный на всестороннее исследование разнообразных аспектов социальной ситуации развития ребенка (Всероссийский проект исследования детства, 2022) и др.

Вместе с тем, в настоящее время как в нашей стране, так и в мире существует острая потребность в сохранении современных и исторических образцов детской культуры, которая включает в себя широкий спектр различных видов детской активности и деятельности, образцов систем обучения и воспитания, что, в свою очередь, находит материальное отражение в культурных артефактах, литературе и искусстве для детей, продуктах СМИ и др. (Jenkins, 1998). Добавим, что различным аспектам социализации и развития детей посвящено большое количество научных работ отечественных и зарубежных авторов (Коун, 2020; Смирнова и соавт., 2016; Собкин, 2016; Собкин, Смирнова, Штенгер, 2018; Собкин, Халутина, 2018; Sobkin et al., 2016; Sobkin, Skobeltsina, 2015; Al-Ali et al., 2021; Archakova, Garifulina, 2021; Solovieva et al., 2021; Schad, Arnold, 2019), но вместе с тем, большинство подобных трудов адресовано профессиональной аудитории психологов и педагогов, тогда как для реализации задачи сохранения и трансляции культурных образцов представляется целесообразным использование более открытого музейного формата.

Понятно, что во многом основой организации деятельности музея должны выступить психолого-педагогические представления о возрастных особенностях развития ребенка. В этой связи важную роль имеет историческое наследие теоретических и экспериментальных разработок отечественной психологической школы, реализующей культурно-исторический подход к изучению детства (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и др.). Важное место среди этих исследований занимает направление работ лаборатории психического развития дошкольников ПИ РАО, проводимых под руководством М.И. Лисиной, которая разработала оригинальную концепцию генезиса общения ребенка со взрослым (Лисина, 2009). В ходе этих исследований была дополнена и уточнена периодизация психического развития ребенка, включающая микрофазы на этапе младенческого возраста (Лисина, 1986, 1997, 2009). Дальнейшей разработкой данной проблематики занимались ее коллеги и по-

следователи: А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева, Т.В. Ермолова (Мещерякова, Авдеева, 1991; Смирнова, 2008, 2009, 2011).

Е.О. Смирнова, исследуя особенности игровой деятельности на разных этапах дошкольного детства, в 2004 г. инициировала в МГППУ открытие лаборатории игры и игрушки, где продолжила разработку развивающих игр, начатую ею совместно с педагогом-психологом З.М. Богуславской (Богуславская, Смирнова, 1991). В работе лаборатории учитывался также и опыт исследований сотрудников Института дошкольного воспитания АПН СССР Л.А. Венгера, Н.Н. Подьякова, С.Л. Новоселовой и др. В дальнейшем лаборатория выросла в Московский центр экспертизы игрушек. В 2008 г. Центру был присвоен официальный статус Московского Городского Центра психолого-педагогической экспертизы игры, игрушек, игрового оборудования и материалов.

В настоящей статье представлены материалы к разработке научной концепции Музея детства. Ориентиром при проектировании содержательной составляющей выступает Концепция государственной семейной политики в РФ до 2025 г., где в качестве одного из приоритетов указано «утверждение традиционных семейных ценностей и образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи» (Концепция государственной семейной политики в РФ до 2025 г., с. 9). Подчеркнем, что решение задач, связанных с повышением ценности семейного образа жизни и содействия в реализации воспитательного и культурно-образовательного потенциала семьи, предполагает сохранение и поддержание взаимосвязи и преемственности между поколениями в семье; повышение педагогической культуры родителей, в том числе путем поддержки деятельности родительских советов и семейных клубов, имеющих различную целевую направленность (семейный досуг, образование, взаимопомощь, продвижение гражданских инициатив и др.) (Концепция государственной семейной политики в РФ до 2025 г.).

Цель исследования. Представить абрис возможных направлений деятельности и научных подходов к созданию Российского музея детства.

Задачи исследования

- рассмотреть имеющийся опыт создания музеев, посвященных культуре детства как в России, так и за рубежом;
- обозначить возможные направления научной и практической работы Российского музея детства.

Методы и методики. Анализ имеющихся данных о деятельности музеев детства в России и за рубежом.

Выборка. 47 веб-страниц, посвященных деятельности музеев детства в России и за рубежом.

Результаты

Из опыта создания музеев, посвященных культуре детства в России и за рубежом

В России на сегодняшний день функционирует несколько музеев, посвященных различным аспектам культуры детства. Художественно-педагогический музей игрушки в Сергиевом Посаде является одним из наиболее известных. Он основан в 1918 г., в собрании музея хранятся детские игрушки прошлых столетий из Александровского и Ливадийского дворцов, Строгановского училища и частных коллекций. Работают постоянные выставки: «Новогодняя и рождественская игрушка», «Русская народная игрушка», «Игрушка стран Востока», «Русская и западноевропейская игрушка XIX — начала XX века», «Детский портрет».

В Москве в помещении Центрального детского магазина на Лубянке располагается Музей детства. На экспозиции представлено более 1500 экспонатов: игрушек и предметов — подлинников эпохи, которые когда-то продавались в универсаме «Детский мир».

В Санкт-Петербурге находится частный Музей игрушки, в коллекции которого хранятся русские и зарубежные игрушки XVI–XX веков — народные, заводские и авторские. В музее представлены действующая железная дорога и старинные куклы, миниатюрная мебель и посуда, конструкторы и мягкие игрушки.

Другой частный музей, посвященный советской игрушке, расположен в Ленинградской области (п. Токсово). В собрании находится свыше 5000 единиц хранения. Целью музея является изучение и популяризация отечественной игрушки периода с 1920 по 1990 годы для восполнения пробелов, имеющих в истории советской игрушки. Схожим по своей концепции является музей «Детский мир», расположенный в селе Вятское Ярославской области. Самые старые экспонаты его коллекции созданы в 1920 году.

Единственный музей игрушки, расположенный за Уралом, находится в Новосибирске. В музее представлены коллекции «Голубые цветы Гжели», «Русская игрушка», «Золотая хохлома», а также матрешки всех регионов страны.

В Минске находится Музей детства, в котором собрано более 450 экспонатов, включающих уникальные коллекционные игрушки разных времен. Музей ведет широкую экскурсионную и образовательную работу. Государственный музей игрушки в Киеве рассказывает об истории промышленной игрушки, представляет коллекцию украинских народных игрушек и авторские работы. Музей открылся в 2005 г., его собрание включает более 15 000 экспонатов.

Уникальный Музей детского творчества, в настоящее время являющийся частью Национального центра эстетики, был основан в Армении. Более 40 лет Музей детского творчества представляет детское искусство как часть мировой культуры и способству-

ет получению школьниками художественного образования.

Наиболее крупным в мире считается Музей детства в Лондоне (англ. V&A Museum of Childhood). Музейная коллекция, которую составляют детские игрушки и игры, кукольная одежда, мебель, другие вещи, связанные с детством, охватывает период от XVI века и до наших времен и насчитывает свыше 100 тыс. объектов.

Самый старый музей игрушек Германии расположен в г. Зоннеберг. Он основан в 1901 г., сегодня в нем представлены более 100 000 экспонатов. К наиболее значительным относят тюрингские фарфоровые куклы XIX века, деревянные игрушки из самых разных концов мира, игрушки из Древнего Египта, а также античные игрушки Греции и Древнего Рима.

Нюрнбергский музей игрушек (также известный как Музей Лидии Байер) является муниципальным музеем, который был основан в 1971 году. Он считается одним из самых известных музеев игрушек в мире, его экспозиции рассказывают о культурной истории игрушек от античности до наших дней. Помимо этого, в Германии находятся Фрайнхаймский музей истории игрушек (представляет собой частную коллекцию старых игрушек) и Музей кукол и игрушек в Ротенбург-об-дер-Таубер (посвящен истории немецких и французских игрушек).

Экспозиция музея в Зальцбурге (Австрия) воплощает три главные темы: «игра», «переживание» и «удивление». Музей содержит большое число интерактивных экспонатов, книг, игрушек разных эпох, собранная здесь коллекция признана самой крупной в Австрии.

Музеи, посвященные игрушкам, также работают в Тарту (собрание народных эстонских и финно-угорских игрушек), Сингапуре (частная коллекция игрушек, насчитывает около 50 000 экспонатов), Турции (в музее представлено обширное собрание национальных антикварных игрушек), одним из наиболее крупных считается закрытый в настоящее время Музей игрушек в Праге.

Представленный краткий обзор отечественных и мировых музеев, посвященных детской культуре, показывает, что доминантой изучения и создания коллекций в рамках музейной деятельности выступают детские игрушки. При этом, за исключением британского Музея детства, практически отсутствуют музеи, экспозиции которых отражают различные стороны социальной ситуации развития ребенка, особенности его бытовой и культурной жизни.

Возможные направления научной и практической работы Российского музея детства

Научная концепция Российского музея детства опирается на междисциплинарный подход с акцентом на этнографию детства, культурологию и пси-

холодо-педагогические принципы социализации детей разного возраста. В основе научной концепции Российского музея детства лежит идея сохранения и трансляции культурных образцов детской жизни. Для реализации этой идеи предлагается собрать тематические музейные коллекции, отражающие социокультурные составляющие жизни детей разных возрастов в разные исторические периоды.

Целевую аудиторию, на которую в первую очередь будут ориентированы экспозиция, выставки и мероприятия, проводимые музеем, составляют дети, родители и педагоги. Предполагается, что посетитель, приходя в музей, имеет возможность окунуться в историю и культуру своей страны и мира через приобщение к истории детства и опыту воспитания детей в разные исторические эпохи.

Организация пространства музея предполагает наличие постоянной экспозиции, отдельного зала для проведения выставок, а также помещений для проведения занятий, мастер-классов, встреч и других мероприятий. Основная экспозиция может быть представлена в нескольких залах, каждый из которых посвящен определенному возрастному этапу развития ребенка в разные исторические периоды. Постоянная экспозиция представляет собой инсталляции, где размещены игрушки, книги, фотографии, предметы быта и ухода за детьми (кроватьки, образцы питания, принадлежности для купания, одежда, коляски) и пр. Например, в «Зале младенцев» будут представлены люльки, предметы одежды и ухода за младенцами, игрушки и другие атрибуты в различные исторические периоды: XIX в., начало XX в., 1920–1940 гг., 1940–1960 гг., 1960–1980 гг. и так далее.

Помимо этого экспозиция может быть организована в историческом аспекте в соответствии с основными этапами развития теорий и исследований психического развития детей (Смирнова, 2012; Сальникова, 2007; Комарова, 2014 и др.). При разработке инсталляций предполагается использование современных компьютерных технологий, в том числе для создания интерактивных объектов.

В дополнение к непосредственной выставочной и экскурсионной деятельности предполагаются и другие направления работы музея:

- музей как пространство общения и образования родителей. Например, путем организаций лектория для родителей с приглашением ведущих специалистов в сфере педагогики и детской психологии;
- музей как пространство детского досуга и творчества. Реализации данного направления будут способствовать специально разработанные детские экскурсии, проведение мастер-классов для детей (художественных, игровых, книжных), организация постоянно действующей секции или кружка; проведение детских праздников с включением в исторический контекст и др.;

- музей как место общения родителей и детей. С этой целью в пространстве музея могут проводиться мероприятия, интересные как родителям, так и детям: киноклубы, посвященные мультфильмам и фильмам для семейного просмотра, тренинговые занятия, семейные игры;
- музей как образовательное пространство для педагогов. Данное направление может быть представлено регулярными образовательными семинарами для педагогов систем дошкольного, школьного и дополнительного образования.

Основной научной жизни Музея детства могут выступать исследования, посвященные истории игрушек и игровых традиций, истории детства в междисциплинарном контексте, анализу современной культуры детства, историческому аспекту психологических и педагогических исследований детства.

Предполагается, что музей будет иметь обширные связи с научными, образовательными организациями и учреждениями культуры, что позволит ему стать площадкой для сотрудничества и проведения уникальных культурных и образовательных проектов. Например, возможно сотрудничество с другими музеями и учреждениями культуры: Российская государственная детская библиотека — выставки детской книги, Этнографический музей — цикл выставок об истории детства в различных культурах; персональные исторические музеи — серия выставок о выдающихся просветителях, родителях и педагогах; музеи игрушек, частные коллекционеры — специализированные выставки; Музей анимации — выставка и просмотр мультфильмов и другие проекты. Сотрудничество с образовательными организациями может осуществляться через организацию экскурсий для детей, проведение тематических занятий, мастер-классов, литературных чтений.

Выводы

Создание подобного культурного пространства, в основе которого находится музей, будет способствовать сохранению и поддержанию взаимосвязи и преемственности между поколениями в семье; повышению педагогической культуры родителей и профессиональному развитию педагогов. Реализация различных научных проектов в рамках работы Российского музея детства позволит создавать и внедрять инновационные разработки в педагогическую деятельность, а также расширит горизонт психолого-педагогических исследований детской культуры.

Авторы надеются, что представленный проект позволит развернуть продуктивную общественную дискуссию по вопросам сохранения и трансляции образцов детской культуры.

Литература

- Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
- Всероссийский проект исследования детства [Электронный ресурс] // URL: <https://вместерастем.рф> (дата обращения 12.04.2022).
- Комарова Г.А. Этнография детства: междисциплинарные исследования. М.: ИЭА РАН, 2014.
- Концепция государственной семейной политики в РФ до 2025 г.: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 г. № 1618-р [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/docs/all/92699/> (дата обращения 20.04.2022).
- Коун Ким. Работа и технологии дошкольных педагогов в эпоху оценивания // Современное дошкольное образование. 2020. № 2 (98). С. 70–79.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
- Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. Воронеж: МОДЭК, 1997.
- Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009.
- Лисина М.И., Рузская А.Г., Авдеева Н.Н. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1989.
- Мещерякова С.Ю., Авдеева Н.Н. Вы и Ваш младенец. М.: Педагогика, 1991.
- Национальный проект «Демография»: утв. постановлением Правительства РФ от 31.10.2018 N 1288 (ред. от 24.03.2022, с изм. от 09.04.2022) «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/demografiya> (дата обращения 10.04.2022).
- Сальникова А.А. Российское детство в XX веке: история, теория и практика исследования. Казань: Казанский государственный университет, 2007.
- Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для вузов (3-е изд.) М.: Питер, 2012.
- Смирнова Е.О. Правда и мифы о развивающих игрушках // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. № 3. С. 72–77.
- Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Рябкова И.А. Методика экспертизы предметно-развивающей среды ДОУ // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 6. С. 30–35.
- Смирнова Е.О., Орлова И.А., Соколова М.В., Смирнова С.Ю. Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2016. № 2 (64). С. 34–44.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Право на игру // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 1.
- Собкин В.С. К вопросу о профессиональной позиции воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 7. С. 46–57.
- Собкин В.С., Смирнова Е.О., Штенгер У. Детский сад, воспитывающий личность (описание опыта работы детского сада «Амарес», Кёльн, Германия) // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2018. Т. 90, № 8 (90). С. 4–15.
- Собкин В.С., Халутина Ю.А. Отношение родителей детей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду: удовлетворенность, оценка качества и эффективности обучения // Современное дошкольное образование. 2018. № 1. С. 6–18.
- Указ Президента РФ от 29.05.2017 №240 Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения 15.04.2022).
- Al-Ali, T., Akour, M.M., Al-Masri, E., Mizaghobian, A.A.H., Ghaith, S. (2021). Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (1), 69–85. doi: 10.11621/pir.2021.0106
- Archakova, T.O., Garifulina, E. (2021). Review of Contributions to the Russian Child Well-Being Index: Focus on Subjective Well-Being Indicators. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (3), 200–216. doi: 10.11621/pir.2021.0313
- Jenkins, H. (1998). *The Children's Culture Reader*. New York: New York University Press.
- Schad, E., Arnold, C. (2019). Educational Psychology in Europe. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (4), 3–7.
- Sobkin, V.S., Skobeltsina, K.N. (2015). Shared activities of parents with their preschool children during family pastime. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (2), 52–60.
- Sobkin, V.S., Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Fedotova, A.V., Khalutina, U.A., Yakupova, V.A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9 (4), 106–122.
- Solovieva, Yu., Baltazar Ramos, A.M., Quintanar Rojas, L. (2021). Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1 (1), 77–95. doi: 10.11621/nicep.2021.0104

References

- Al-Ali, T., Akour, M.M., Al-Masri, E., Mizaghobian, A.A.H., Ghaith, S. (2021). Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (1), 69–85. doi: 10.11621/pir.2021.0106
- All-Russian Childhood Research Project. (Retrieved from <https://вместерастем.рф>) (review date 12.04.2022). (In Russ.).
- Archakova, T.O., Garifulina, E. (2021). Review of Contributions to the Russian Child Well-Being Index: Focus on Subjective Well-Being Indicators. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (3), 200–216. doi: 10.11621/pir.2021.0313
- Boguslavskaya, Z.M., Smirnova, E.O. (1991). Developmental games for preschool children. М.: Prosveshchenie. (In Russ.).

- Concept of the State Family Policy in the Russian Federation until 2025: Approved by Order of the Government of the Russian Federation of 25.08.2014 No. 1618-r. (Retrieved from <http://government.ru/docs/all/92699/>) (review date 20.04.2022). (In Russ.).
- Jenkins, H. (1998). *The Children's Culture Reader*. New York: New York University Press.
- Komarova, G.A. (2014). *Ethnography of childhood: interdisciplinary studies*. M.: IEA RAN. (In Russ.).
- Koun, Kim. (2020). The work and technologies of preschool teachers in the era of assessment. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 2, 70–79. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (1997). *Communication, personality and psyche of the child*. Voronezh: MODEK. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (1986). *Problems of ontogenesis of communication*. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (2009). *The formation of the child's personality in communication*. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Lisina, M.I., Ruzskaya, A.G., Avdeeva, N.N. (1989). *Development of communication of preschool children with peers*. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Meshcheryakova, S.Y., Avdeeva, N.N. (1991). *You and your infant*. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- National Project "Demography": approved by the Decree of the Government of the Russian Federation from 31.10.2018 N 1288 (Eds. from 24.03.2022, with amendments from 09.04.2022) "On the organization of project activities in the Government of the Russian Federation". (Retrieved from // <https://национальныепроекты.рф/projects/demografiya>) (review date 10.04.2022). (In Russ.).
- Presidential Decree of 29.05.2017 № 240 On Declaring a Decade of Childhood in the Russian Federation. (Retrieved from // <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954>) (review date 15.04.2022). (In Russ.).
- Salnikova, A.A. (2007). *Russian childhood in the twentieth century: history, theory and research practice*. Kazan': Kazanskiy gosudarstvennyi universitet. (In Russ.).
- Schad, E., Arnold, C. (2019). Educational Psychology in Europe. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (4), 3–7.
- Smirnova, E.O. (2012). *Child psychology: Textbook for universities (3rd ed.)*. Moscow: Piter. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2009). Truths and myths about educational toys. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Preschool Education Today. Theory and Practice)*, 3, 72–77. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Abdulaeva, E.A., Ryabkova, I.A. (2008). Methodology for the examination of the subject-developing environment of a preschool educational institution. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Preschool Education Today. Theory and Practice)*, 6, 30–35. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Orlova, I.A., Sokolova, M.V., Smirnova, S.Y. (2016). What Children See and What They Fail to See in Monster High Dolls // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 2, 34–43. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2011). Right to play. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Preschool Education Today. Theory and Practice)*, 1. (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (2016). To the question of the professional position of the educator. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 7, 46–57. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Halutina, Yu.A. (2018). The attitude of parents of preschool children to the educational process in kindergarten: satisfaction, assessment of the quality and effectiveness of education. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 1, 6–18. (In Russ.).
- Sobkin V.S., Smirnova E.O., Stenger U. (2018). Kindergarten fostering personality: Amares Naturkindergarten expertise (Cologne, Germany). *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 8 (12), 4–15. doi: 10.24411/1997-9657-2018-10031 (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Skobeltsina, K.N. (2015). Shared activities of parents with their preschool children during family pastime. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (2), 52–60.
- Sobkin, V.S., Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Fedotova, A.V., Khalutinaa, U.A., Yakupova, V.A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9 (4), 106–122.
- Solovieva, Yu., Baltazar Ramos, A.M., Quintanar Rojas, L. (2021). Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1 (1), 77–95. doi: 10.11621/nicep.2021.0104

Статья получена 13.05.2022;

принята 04.06.2022;

отредактирована 07.06.2022

Received 13.05.2022;

accepted 04.06.2022;

revised 07.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Собкин Владимир Самуилович — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Vladimir S. Sobkin — Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Centre for Sociocultural Problems of Modern Education, Psychological Institute of Russian Academy of Education, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>



Калашникова Екатерина Александровна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, 5405956@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4429-623X>

Ekaterina A. Kalashnikova — PhD in Psychology, Leading Researcher at Centre for Sociocultural Problems of Modern Education, Psychological Institute of Russian Academy of Education, 5405956@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4429-623X>,



Лыкова Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>

Tatyana A. Lykova — PhD in Psychology, Leading Researcher at the Centre for Sociocultural Problems of Modern Education, Psychological Institute of Russian Academy of Education, feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>

Применение методики «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» в клинической психологии и психиатрии

С.В. Трушкина^{*1}, Г.В. Скобло²

¹ Научный центр психического здоровья, Москва, Россия
trushkinasv@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0628-2136>

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия
gskoblo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0628-2120>

* Автор, ответственный за переписку: trushkinasv@gmail.com

Актуальность. Методика «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет» разработана авторским коллективом ПИ РАО под руководством Е.О. Смирновой и направлена на определение уровней развития общения, предметной деятельности и игры у детей младенческого и раннего возраста. Экспериментальный характер процедуры обследования и инновационная система диагностических параметров, которая носит междисциплинарный характер, определяют интерес к ее использованию среди клинических психологов и психиатров.

Цель. Оценить возможности использования методики «Диагностика...» в клинической психологии и психиатрии; наметить пути ее адаптации к особенностям клиничко-психологического и психиатрического обследования детей раннего и дошкольного возраста.

Методы. В исследовании приняли участие дети раннего и дошкольного возраста с верифицированными психиатрическими диагнозами. Данные были получены в ходе наблюдения за общением, предметной деятельностью и игрой детей во время обследования по методике «Диагностика...» и в ходе проведения психиатрического и клиничко-психологического обследования. В статье представлены качественные результаты исследования и их анализ.

Результаты. Показано, что методика эффективна при психиатрическом и клиничко-психологическом обследовании детей и позволяет получить данные, обладающие высокой информативностью и новизной. Это касается параметров развития ребенка: инициативность и чувствительность в общении, целенаправленность деятельности, стремление действовать по образцу, ориентация на оценку взрослого, речевое сопровождение и длительность игры, разнообразие игровых действий, воображение и др. Исследование также показало, что при наличии психических нарушений у ребенка использование методики оказывается эффективным за пределами раннего возраста.

Выводы. Полученные результаты позволяют рассматривать методику как адекватный инструмент не только для психолого-педагогических, но также и для клиничко-психологических и медицинских исследований. В то же время необходимо провести дополнительные междисциплинарные исследования, чтобы адаптировать ее для целей научного и практического применения в клинической психологии и психиатрии.

Ключевые слова: ранний возраст, дошкольный возраст, дети с нарушениями психического здоровья, общение, предметная деятельность, игра.

Для цитирования: Трушкина С.В., Скобло Г.В. Применение методики «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» в клинической психологии и психиатрии // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 97–107. doi: 10.11621/npj.2022.0312

Application of the methodology “Diagnostics of the mental development of children from birth to three years” in clinical psychology and psychiatry

Svetlana V. Trushkina^{*1}, Galina V. Skoblo²

¹ Mental Health Research Center, Moscow, Russia
trushkinasv@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0628-2136>

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
gskoblo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0628-2120>

* Corresponding author: trushkinasv@gmail.com

Background. The methodology “Diagnostics of the mental development of children from birth to 3 years” was developed by the team of authors under the guidance of E.O. Smirnova. The methodology is aimed at determining the levels of development of communication, objective activity and play in infants and young children. The experimental nature of the examination procedure and the innovative system of diagnostic parameters, which is interdisciplinary in its nature, determines the interest in it among clinical psychologists and psychiatrists.

Objective. The study is meant to assess the possibilities of using the methodology “Diagnosis ...” in clinical psychology and psychiatry, as well as to outline the ways to adapt it to the peculiarities of clinical-psychological and psychiatric examination for children at early and preschool age.

Method. The study involved children of early and preschool age with verified psychiatric diagnoses. The data were obtained through observation of communication, objective activity and play of children during examination with the “Diagnostics ...” method and during psychiatric and clinical-psychological examination. The article presents the qualitative results of the study and their analysis.

Results. It was shown that the technique is effective in psychiatric and clinical-psychological examination of children and allows to obtain data that are highly informative and novel. This applies to the parameters of child’s development: initiative and sensitivity in communication, purposefulness of activities, the desire to act according to the model, orientation to the assessment by an adult, speech accompaniment of activities, duration of game, variety of playing actions, imagination, etc. The study also showed that the technique proves to be effective beyond an early age for children, suffering from mental disorders.

Conclusion. The results obtained allow us to consider the technique as an adequate tool not only for psychological and pedagogical, but also for clinical-psychological and medical research. At the same time, it is necessary to conduct additional interdisciplinary research in order to adapt this technique for the purposes of scientific and practical application in clinical psychology and psychiatry.

Key words: early age, preschool age, children with mental health disorders, communication, objective activity, game.

For citation: Trushkina, S.V., Skoblo, G.V. (2022). Application of the methodology “Diagnostics of the mental development of children from birth to three years” in clinical psychology and psychiatry. *Natsional’nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 97–107. doi: 10.11621/npj.2022.0312

Введение

Методика «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» была разработана авторским коллективом Психологического института РАО — Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой и Т.В. Ермоловой (Смирнова с соавт., 2005). Этот психодиагностический инструмент создавался с целью исследования целостных форм психической активности детей младенческого и раннего возраста, какими, согласно теоретико-методологическим позициям авторов, являются общение ребенка со взрослым и соответствующая возрасту ведущая деятельность (Выготский, 1984; Лисина, 2009; Смирнова, 2009). Такой подход в корне отличает эту методику от широко распространенной сегодня на практике диагностики отдельных сфер детского развития — моторики, речи, навыков самообслуживания и т.п. (Заримски, 2007; Психолого-педагогическая диагностика..., 2004; Шапиро, Чистович, 2000; Bayley Scales, 2021; Zero to three, 2016).

Методика «Диагностика...» изначально не предназначалась для обследования детей с психическими заболеваниями, и на сегодняшний день нет данных о ее использовании в клинической психологии, либо психиатрии. Основными аргументами в пользу ее применения в этих областях стали: экспериментальный характер процедуры обследования и проработанность содержания и последовательности проведения диагностических проб; предлагаемая система диагностических параметров, отличающаяся новизной для психиатрических и клиничко-психологических исследований; строгая концептуальная выдержанность в русле отечественных культурно-исторического и деятельностного подходов. Кроме того, предшествующий опыт использования методики показал, что достаточно длительный и разнообразный контакт с ребенком и его матерью в ходе проведения диагностических проб позволяет собрать богатый дополнительный материал и затем соотнести его с психиатрическим диагнозом ребенка и с состоянием отношений в материнско-детской диаде (Скобло, Трушкина, 2016). При этом поведенческие, эмоциональные и коммуникативные проявления нарушений психического здоровья у обследуемых детей требуют внесения ряда дополнений, как в процедуру проведения методики, так и в получаемые с ее помощью показатели.

Цель

Оценить возможности использования методики «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» (Смирнова с соавт., 2005) в клинической психологии и психиатрии; наметить возможные пути адаптации методики к особенностям клиничко-психологического и психиатрического обследования детей раннего и дошкольного возраста.

Методы исследования

В исследовании приняли участие дети с верифицированными психиатрическими диагнозами, такими как расстройства аутистического спектра (РАС), расстройства шизофренического спектра, тревожно-фобическое расстройство, синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) и др., а также их матери. Возраст детей от 1 года 3 мес. до 5 лет 8 мес. Данные были получены в ходе проведения психиатрического обследования ребенка, клинической беседы психиатра с родителем (во всех случаях это были матери), клиничко-психологического обследования ребенка и психодиагностики отношений в материнско-детской диаде. При наблюдении за общением, игрой и деятельностью ребенка (как индивидуальной, так и совместной со взрослым) были использованы шкалы методики «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» (Смирнова с соавт., 2005). Результаты исследования носят качественный характер, зафиксированы в протоколах обследования, выставленных психиатрических диагнозах и заключениях медицинского психолога.

Результаты исследования

Ход исследования, прежде всего, показал, что при имеющихся у детей нарушениях психического здоровья методика «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» может быть вполне применимой и за пределом трехлетнего возраста. У детей четырех и пяти лет, а в некоторых случаях — и более старших, развитие ряда психических функций вследствие заболевания задержано и остается на уровне раннего, а иногда и младенческого, возраста. В таких случаях оценка параметров развития общения и предметной деятельности, характерных для двух-трехлетних детей, остается актуальной и для более старших возрастов (Трушкина, 2021).

Наиболее показательными результатами применения «Диагностики...» стали особенности параметров общения, выявленные у детей с психическими заболеваниями. Согласно теоретическим представлениям о закономерностях развития общения у детей, положенным в основу «Диагностики...», нормативно развивающиеся дети обладают высоким либо средним уровнем инициативности и чувствительности в общении (Смирнова с соавт., 2005; Смирнова, 2020). При работе с испытуемыми среди всех полученных результатов на первый план выдвинулось снижение уровней инициативности и чувствительности в общении, а также несогласованность этих показателей между собой. В картине нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра они выступали в качестве ведущих показателей.

Детям с расстройствами аутистического спектра чаще всего было свойственно снижение показателей по обоим параметрам — как инициативности в общении, так и чувствительности к партнеру по общению.

Это полностью соответствует клинической картине заболевания. Развитие средств общения у этих детей могло как отставать от возрастной нормы, так и соответствовать ей, а иногда — опережать ее. Выдержки из протоколов обследования иллюстрируют это.

Леонид, 4 г. 5 мес., РАС. В общение вступает только при проявлении взрослым настойчивой инициативы, сам не проявляет никакой активности. На приеме удалось выстроить речевое и игровое взаимодействие с ребенком. Коммуникация и взаимодействие в форме совместной игры, выполнения инструкций или беседы складывается с большим трудом. Леня склонен игнорировать обращения партнера по общению, его предложения, просьбы, требования. В ситуациях усиленной демонстрации партнером по общению своего непонимания остается безразличным к его затруднениям и не делает попыток пояснить свои действия или намерения. Эмоциональный фон спокойно-равнодушный, в целом мальчик настроен позитивно. При попытке взрослого настоять на своем раздражается и может проявить агрессию. В противоположность пассивности, проявляемой в общении, в индивидуальных действиях демонстрирует высокую активность и настойчивость в достижении результата. Понимание речи в норме. Активная речь присутствует, развита ниже возрастной нормы. Речь слабо интонирована, речевые конструкции бедные. Речью как средством коммуникации пользуется мало, игру речью не сопровождает.

Вова, 3 г. 6 мес., РАС. Инициативность в общении низкая, проявляется в форме редких обращений за помощью к маме. Чувствительность к воздействию взрослого на низком уровне. Общий эмоциональный фон — положительный, спокойный. Положительные эмоции маловыразительны, отрицательные проявляются ярче. Моторика развита нормально, грубых двигательных стереотипов не отмечалось. Исследовательское поведение отсутствует. Уровень развития средств общения: мальчик использует экспрессивно-мимические средства, предметные действия и редкие вокализации, с помощью которых он способен выразить свои желания, активная речь отсутствует.

В ряде случаев можно было наблюдать выраженную дисгармоничность в структуре общения ребенка: при очень высокой инициативности отмечаются низкие показатели чувствительности к коммуникативным воздействиям взрослого. Это прослеживается как у детей с РАС, так и при СДВГ и тревожных расстройствах.

Данила, 5 лет 1 мес., РАС. На протяжении всей встречи проявляет чрезвычайно высокую инициативность в общении. Данила настойчиво требует, чтобы взрослый ни на минуту не уходил из контакта с ним, присутствовал при его игре, поддерживал разговор с ним и т.п. При этом формы инициирования общения не соответствуют принятым социальным нормам и

выглядят достаточно однообразными: ребенок привлекает внимание взрослого к своим действиям, поворачивая к себе его голову руками, замахиваясь или крича на него. При этом чувствительность к сигналам от партнера по общению и его воздействиям находится на низком уровне. Ребенок не замечает проявлений неудовольствия взрослого, игнорирует его просьбы и требования, не поддерживает предложений и не терпит вмешательства взрослого в свои действия и игру. Владение экспрессивно-мимическими средствами общения — в норме. В игре и общении использует фразовую речь. Высказывания аграмматичные, бедно интонированные, излишне громкие.

Ваня, 3 г. 2 мес., СДВГ. В общении очень инициативен, хочет общаться и играть вместе со взрослым, постоянно привлекает к себе его внимание, предлагает игры. При этом чувствительность к партнеру по общению резко снижена вследствие нарушений внимания, импульсивности в поведении и гиперактивности. Ваня охотно откликается на инициативу взрослого, однако высокий уровень физической активности и сниженная способность контролировать ее проявления не позволяют ребенку в достаточной мере сосредоточиться на совместной игре или последовательно согласовывать совместные действия. Развитие средств общения (согласно шкале методики) соответствует возрасту. Исследовательское поведение активное, но поверхностное, бессистемное. Общий эмоциональный фон в общении и игре положительный, ребенок был в веселом настроении, проявлял любопытство, радость, много смеялся. Моторика, как общая, так и тонкая, отстают в развитии.

Артем, 3 г. 2 мес., тревожно-фобическое расстройство. В общение вступает затрудненно, через преодоление тревоги, недоверия и негативизма. Потребовалось значительное время и благожелательное внимание взрослого, чтобы ребенок успокоился, и взаимодействие приняло конструктивный характер. Сам в общении инициативы не проявляет, поскольку самостоятельное обращение к взрослому вызывает у Артема большие затруднения — как вследствие сильной тревоги и неуверенности, так и по причине несформированности простейших коммуникативных навыков (смотреть в лицо собеседнику, формулировать словесно просьбу или вопрос и т.п.). Чувствительность к воздействиям взрослого на среднем уровне: после установления контакта на отдельные обращения или предложения взрослого мальчик отвечает адекватно, однако поведение в целом подвержено сильному влиянию негативизма, приводящему часто к отказу от продолжения и развития взаимодействия. Понимание обращенной речи в норме. Сам пользуется речью мало, развитие речи — немного ниже возрастного уровня.

Предметная деятельность и сюжетно-ролевая игра являются видами ведущей деятельности ребенка в раннем и дошкольном возрастах (Выготский, 1984).

Для второй половины раннего возраста большинству нормативно развивающихся детей свойственно появление и активное становление процессуальной игры (Смирнова, 2009; Диагностика психического развития..., 2005), в связи с чем для детей третьего года жизни авторы методики ввели дополнительную шкалу ее оценки, включающую параметры «Потребность в игре», «Характер игровых действий» и «Воображение». Уровень развития предметной деятельности ребенка двух-трех лет определяется по показателям «Познавательная активность», «Разнообразие последовательных действий с предметами», «Целенаправленность деятельности». Авторами методики был выделен еще один параметр, названный ими «Включенность предметной деятельности в общение со взрослым», который позволил получить важнейшие для ребенка с психиатрическими проблемами показатели, такие как уровни «Стремления воспроизводить образец действия», «Ориентации на оценку взрослого» и «Речевого сопровождения деятельности». По сути, они отражают степень развития уже не индивидуальной, а совместной со взрослым деятельности ребенка и оценивают ее важнейшие стороны (Венгер, 2001; Нечаев, 2020). Обследование детей с использованием этих шкал дало очень интересные результаты.

Снижение длительности игры в ряде случаев могло указывать на психическую истощаемость, нарушения внимания, трудности обучения, что характерно для органического поражения центральной нервной системы, либо на сниженную способность поддерживать любые формы взаимодействия, что более связано с РАС и шизофреническим процессом (Детская и подростковая психиатрия, 2017). Вариативность игровых действий также выступала показательным признаком. Монотонность, однообразность игровых действий могла свидетельствовать о снижении интеллектуального уровня или аутистической игре, а многократное повторение игровых сюжетов без их развития — о высокой тревоге, связанной с конкретным сюжетом, вплоть до оформления у ребенка посттравматической игры (Добряков, 2013; Портнова, Серебровская, 2013).

Об особенностях игры детей с расстройствами аутистического и шизофренического спектра написано много работ (Greenspan, DeGandi, Wieder, 2001; Zero to tree, 2016). Используя методику «Диагностика...», мы имели возможность рассмотреть эту игру с относительно новых ракурсов — с позиций потребности ребенка в игре (ее показатели — инициативность в игре, ее длительность и проявление эмоций в игре), характера игровых действий (их вариативность и включение речи в игру) и воображения (использование предметов-заместителей).

Таня, 5 лет, шизотипическое расстройство. Общение характеризуется низким уровнем инициативности и разлаженной чувствительностью к воздействиям партнера по общению, что проявляется в ее непредсказуемости. На похвалу, поощрение, просьбу

или вопрос ребенок равновероятно может отреагировать игнорированием, спокойным адекватным воздействием поведением или чрезмерно выраженным эмоциональным проявлением (положительным или отрицательным). Владение средствами общения: экспрессивно-мимические средства на низком уровне развития; речь фразовая, скандированная, фразы развернутые, аграмматичные. Отмечается фрагментарность восприятия и неспособность построить единый логически связанный образ. Например, картинку, на которой Таня видит девочку у окна с платком в руке, она описывает словами «она моет окно», в то время как смысл изображенного на картинке — сцена прощания. Потребность в игре — на высоком уровне, девочка постоянно проявляет игровую инициативу, способна играть долго, эмоциональный фон ровный, позитивный. Во время игры девочка то надолго погружается в свою игру, играет одна, игнорируя попытки взрослого присоединиться к ней, то настойчиво и бесцеремонно требует присутствия взрослого в своей игре, выполнения им определенных действий, эмоционального отклика на свои действия. Уровень развития игры ниже возрастного, соответствует уровню процессуальной игры. Особенностью игры является фрагментарность, разрозненность проигрываемых сюжетов при верном их игровом оформлении. Например: персонажи пили чай, потом внезапно сели в машину и поехали, затем вновь оказались за столом и т.д. Вариативность игровых действий — слабая, речевая активность в игре — слабая.

Ева, 5 лет 4 мес., РАС. Игровое взаимодействие с ребенком затруднено вследствие постоянных реакций отказа, которые носят характер привычки и проявляются автоматически в ответ на большинство обращений взрослых. Кроме того, они бывают вызваны состояниями охваченности ребенка текущими действиями и его низкой способностью переключиться на другие. При проявлении настойчивости со стороны взрослого, повторении им просьб или достижения договоренности Ева способна к установлению и поддержанию на короткий срок игрового взаимодействия. Эмоциональный фон в игре монотонно повышенный, при этом характерны отдельные проявления раздражительности и гневные вспышки. Страх и тревоги не отмечались, также как и проявлений любопытства. Наблюдалось удовольствие, получаемое девочкой от игры в мяч, и вообще от любой физической активности и вестибулярной стимуляции. Сюжетная игра недоступна. При попытке психолога изобразить диалог между куклами — разбросала персонажей в стороны, с недоумением и раздражением спросила: «Зачем ты говоришь слова?» При ответе, что «это как будто куклы говорят», заявила: «Куклы не открывают рот». Низкий уровень развития воображения в игре не позволяет девочке представить, что куклы «могут» говорить, есть или пить. Сюжетно-ролевые игры сверстников, со слов мамы, Еву раздражают, она стремится им помешать, прекратить игру. Самостоятельная игра сводится к стереотип-

ным предметно-манипулятивным действиям — перекладыванию предметов, бросанию мяча в сторону взрослых. Нарисованного психологом человека не смогла воспринять как образ и потребовала прекратить «рисовать линии».

Вова, 3 г. 6 мес., РАС. Игра стереотипная, бессюжетная: катание машин, открывание-закрывание их дверей, выкладывание предметов в линию, обмен предметами с исследователем. Потребность в игре на низком уровне, игровой инициативы не проявляет, игра кратковременная, без проявления эмоций и речевого сопровождения. Предложенные взрослым игровые сюжеты игнорирует. Стремление действовать по предложенному образцу на низком уровне, однако Вова может отсроченно повторять отдельные показанные взрослым игровые действия.

У детей с теми или иными нарушениями психического здоровья довольно часто отмечается особый вид игры — агрессивная игра. Настойчивая потребность не в любой игре, а именно в такой ее разновидности, по нашему мнению, достаточно четко коррелирует с наличием психических или психологических проблем у ребенка. Иногда стремление ребенка постоянно возвращаться к проигрыванию агрессивных сюжетов может удивлять и ставить в тупик специалиста. Сами сюжеты, в зависимости от характера и степени психических нарушений, могут быть как однообразными, так и достаточно вариативными, как сопровождаться речью, так и проигрываться в тишине. Введение ребенком в агрессивный игровой сюжет новых обстоятельств и персонажей, появление речевого сопровождения агрессивной игры являются важными признаками в плане прогноза течения заболевания, а также показанием к назначению в дополнение к медикаментозному лечению игровой терапии (Добряков, Трушкина, 2015; Портнова, Серебровская, 2013).

Алексей, 4 г. 6 мес., тревожно-фобическое расстройство. Игру начал по своей инициативе, сразу, как только ему были предложены игрушки. Игра сюжетная. На протяжении первого получаса встречи сюжеты были примитивными, выражены агрессивными, повторяющимися действиями, которые не имели развития и не сопровождались речью ребенка: нападение животных друг на друга, драка, нанесение серьезных повреждений, гибель. Позже появляются более нейтральные и положительные в эмоциональном отношении сюжеты — разговоры животных, их игры в прятки и догонялки, катание друг на друге. Появляется речь, сопровождающая игру. Сама игра усложняется, ребенок придумывает новые сюжеты и изменяет их по предложению психолога. При этом мальчик постоянно возвращается в игре к теме агрессии.

Гоша, 3 г. 2 мес., РАС. Игра состоит из элементов сюжетной игры и манипулирования предметами. Среди сюжетов преобладают агрессивные, с разрушитель-

ными действиями, повторяемые многократно, чаще без изменений, но изредка — с включением новых персонажей и действий. Часть сюжетов отражает, вероятно, семейные конфликты: двое сидят за столом, едят, проявляют взаимные знаки привязанности, затем внезапно нападают друг на друга, уничтожая все игровое пространство. Некоторые моменты игры и речи могут рассматриваться как стереотипные.

Вика, 4 года, ЗПР, расстройство привязанности. В игровое взаимодействие со взрослым вступает легко. При благожелательном внимании взрослого общение с ним не представляет для девочки трудности. Однако, инициативность в общении низкая, чувствительность к партнеру по общению — на среднем уровне. Владение экспрессивно-мимическими средствами общения — на низком уровне, владение речью в норме, есть логопедические проблемы. Общий эмоциональный фон нейтральный, эмоции сглаженные, тусклые, мимика невыразительная. В ситуациях вовлеченности в игру девочка заметно оживляется. Игра сюжетная, сюжеты простые. Практически все они сводятся к проигрыванию ситуаций материнско-детского взаимодействия, содержание которых выглядит обедненным и носит агрессивный характер. Речь в игре практически не используется.

При оценке уровня развития ведущей деятельности ребенка внимание было особенно привлечено к такому параметру, как «целенаправленность». В методике он используется для характеристики уровня познавательной активности ребенка наряду с интересом к предметам, возможностям действия с ними, эмоциональной вовлеченностью и эмоциональным фоном, сопровождающими предметную деятельность. Целенаправленность является важнейшей характеристикой любой деятельности. Наличие цели организует деятельность, определяет выбор используемых средств или поиск новых в случае неудачи. Согласно положениям культурно-исторической теории любая деятельность ребенка протекает в условиях взаимодействия со взрослым, и именно взрослый задает ребенку ее «правильные» образцы, цели и результаты (Выготский, 1984; Нечаев, 2020). В этой логике отсутствие целенаправленности, определяемое в методике критерием «ребенок не стремится достигнуть правильного результата», может быть объяснено нарушением взаимодействия или коммуникации ребенка со взрослым. В ситуациях нарушения психического здоровья у ребенка коммуникативные трудности выступают как весьма частое явление, и нарушение уровня целенаправленности деятельности ребенка может быть объяснено в том числе и как их следствие. Однако кроме этого низкий уровень целенаправленности и настойчивости действий может свидетельствовать об общем снижении психического тонуса, сопровождающего многие психические нарушения. И напротив, чрезмерно высокая настойчивость в достижении результата без самого результата может говорить о снижении

интеллектуальных ресурсов или отсутствии усилий по поиску более эффективных способов действия. В крайних случаях нарушения целенаправленности мы сталкивались с феноменами «полевого поведения» и «скользящего интереса», когда ребенок хаотично перемещается от одного предмета, привлечшего его внимание, к другому; на короткое время берет предметы в руки, затем безучастно роняет их, не делая попыток исследовать. Другой полюс этой же патологии — чрезмерная захваченность ребенка целью, которая лежит в основе аутистических поведенческих ритуалов, невозможность переключить его на другое или отвлечь внимание. Обе крайности коррелировали с тяжелым протеканием заболевания. Кроме того, у детей с психиатрическими проблемами нередко выявляется недостаточный уровень организации поведения и способности планировать последовательность действий.

Алена, 3 г. 10 мес., ЗПР, СДВГ. Двигательная активность высокая, ребенок находится в постоянном движении, часто импульсивно переключается с одних действий на другие. В ситуациях, когда действия принимают целенаправленный характер, выявляются проблемы организации ребенком собственных действий. Так, девочка безуспешно пытается достать из коробочки игрушку рукой, в которой она уже держит два карандаша, и это не позволяет ей достичь намеченной цели. Замечания и подсказки взрослого девочка игнорирует, не вносит изменений в свои действия, продолжая попытки, не приводящие к результату. Ориентация на оценку взрослого и стремление действовать по образцу — на низком уровне. Исключение составляет поведение подражания, которое появляется в эмоционально ярких для ребенка ситуациях. Исследовательское поведение активное, но поверхностное.

Следует отметить, что при проведении пробы на настойчивость информативным оказался факт обращения ребенка за помощью к взрослому — матери или специалисту. Ребенок мог прибегнуть к ней самостоятельно, но чаще ему требовалось предложение от специалиста обратиться за помощью к маме. Дальнейшее поведение обоих членов материнско-детской диады могло многое сказать об отношениях в ней. Одни дети были способны легко попросить помощи у матери, других такое предложение ставило в тупик, вызывало растерянность и даже страх.

Витя, 2 г. 9 мес., расстройство адаптации. После неудачных попыток достать из «коробочки с секретом» фигурку божьей коровки и слов психолога «а ты попроси у мамы, может быть, она сможет» мальчик на некоторое время застывает без движения. Потом его лицо искажается страдальческой гримасой, он боком придвигается к матери и, не говоря ни слова и не глядя на нее, бросает головоломку на пол по направлению к ней. Мать натянуто улыбается, поднимает головоломку и не предпринимает никаких дальнейших действий с игрушкой.

Нина, 2 г. 3 мес., РАС. Предложение психолога попросить помощи у матери не только игнорируется девочкой, до этого весьма активно колотящей головоломкой по полу и пытающейся действовать зубами, но и вызывает у нее прекращение всех действий с игрушкой и потерю дальнейшего интереса к ней вплоть до окончания встречи.

В подобных случаях можно предположить трудности и даже нарушения в материнско-детских отношениях, однако специалисту следует твердо иметь в виду два момента. Во-первых, одного такого наблюдения не может быть достаточно для окончательного вывода о характере взаимоотношений в диаде. Можно лишь выдвинуть гипотезу с последующей проверкой ее другими методами. Во-вторых, психологу или психиатру нельзя поддаваться искушению и обвинить мать в сложившейся ситуации — психическое заболевание у ребенка является сильнейшим фактором, препятствующим формированию оптимальных материнско-детских отношений и форм взаимодействия. Вероятнее всего, мать сама нуждается в психологической и даже врачебной помощи (Трушкина, 2022).

Обсуждение результатов

В настоящее время существует достаточное число методик, направленных на определение уровня развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста (Заримски, 2007; Bayley Scales, 2021). Часть из них применяется отечественными специалистами в их практической и исследовательской работе с детьми, имеющими нарушения психического здоровья или развития (Морозов, 2014; Психолого-педагогическая диагностика..., 2004). При этом абсолютное большинство таких методик являются переводными, они основаны на подходах к оценке развития, принятых в западной науке (Модифицированный скрининговый тест..., 2021; Рейтинговая шкала..., 2021; Шапиро, Чистович, 2000). Собственные российские разработки немногочисленны (Журба, Мастюкова, 1981; Баженова, 1986; Козловская, Калинина, Горюнова, 2012; Галасюк, Шинина, 2017).

Взгляд на развитие маленьких детей, имеющих нарушения психического здоровья, с позиций культурно-исторического подхода очевидно обогащает как саму картину регистрируемых нарушений развития, так и представления специалиста о возможных направлениях их терапии и коррекции. В процессе оценки развития ребенка опора специалиста на параметры общения, предметной деятельности и игры, разработанные авторами «Диагностики...», способна задать новое направление взгляду медицинского психолога или психиатра. Так, уровень развития общения ребенка со взрослым описывается и оценивается при помощи трех показателей: уровня инициативности ребенка в общении, его чувствительности к воздействиям взрослого и уровня владения ребенком средствами общения. Это именно те

стороны общения, которые чаще всего оказываются нарушенными у детей с расстройствами аутистического и шизофренического спектров, с диагнозом СДВГ, депрессивными и тревожными расстройствами (Детская и подростковая психиатрия..., 2017). Потребность ребенка в игре, степень его эмоциональной вовлеченности в совместную деятельность или игру, стремление действовать по образцу и ориентироваться на оценку взрослого являются высокоинформативными показателями для медицинского психолога и психиатра при составлении заключения и постановке диагноза.

Экспериментальный характер процедуры обследования ребенка является еще одной, несомненно, сильной стороной методики. При разработке методик для определения уровня развития маленьких детей разработчики — и западные, и российские — чаще отдают предпочтение формату родительского опросника. Обычно это бывает обусловлено соображениями сложности и трудозатратности поддержания специалистом длительной коммуникации с маленьким ребенком, необходимой для полноты выявления его уровня развития (Заримски, 2007; Лисина, 2009). Несомненно, анкетирование родителя является наиболее простой и доступной формой, однако и достоверность получаемых при этом результатов часто оказывается сниженной (Анастаси, Урбина, 2007). В случае нарушений психического здоровья у ребенка оценка родителя находится под влиянием его гипо- или гипернозогнозических установок, способных значительно исказить предъявляемую им картину развития и состояния ребенка (Гречаный, 2017). В связи с этим проведение обследования детей в форме непосредственного общения, взаимодействия и игры исследователя с ребенком является несомненным плюсом методики. При этом следует отметить существенные трудности, возникающие при необходимости следовать строго определенному плану и ис-

пользовать предлагаемую методикой последовательность диагностических ситуаций во взаимодействии с детьми с психическими нарушениями. Это ставит задачу выработки других стратегий взаимодействия с ребенком во время обследования. В частности, это может быть более гибкая форма наблюдения по плану при организации совместной игры специалиста с ребенком.

Выводы

Таким образом, эмпирический материал, полученный с использованием диагностической системы «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет», оказался весьма богатым и разнообразным и внес ощутимый вклад в составление общей картины психических нарушений и уровня развития у обследованных детей. Это позволяет рассматривать методику в качестве адекватного инструмента не только для психолого-педагогических, но также и для клиничко-психологических исследований. В связи с этим правомерно поставить вопрос о ее адаптации для научного и практического применения в клинической психологии и психиатрии, что ставит задачу проведения дополнительных междисциплинарных исследований. Такая адаптация должна включать в себя направления по изменению процедуры обследования и расширению возрастного диапазона, на который направлена методика. Не менее важно направление по разработке и введению в методику дополнительных критериев оценки, которые диктуются особенностями общения, поведения, эмоционального реагирования и игры у детей с нарушениями психического здоровья. Адаптированный вариант методики будет, безусловно, востребован как в научных исследованиях, так и в практической деятельности детских психологов и психиатров.

Литература

- Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2007.
- Баженова О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни. М.: МГУ, 1986.
- Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 17–26.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
- Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Методика «Оценка родительско-детского взаимодействия» (ЕСРІ). М.: ИТД Перспектива, 2017.
- Гречаный С.В. Психопатологическая диагностика в раннем детском возрасте. Учебное пособие для последипломного образования. СПб.: СПбГПМУ, 2017.
- Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2013.
- Детская и подростковая психиатрия: Клинические лекции для профессионалов / Под ред. Ю.С. Шевченко. М.: Издательство медицинское информационное агентство, 2017.
- Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Под ред. Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой. СПб.: «Детство-Пресс», 2005.
- Добряков И.В. Острые и посттравматические стрессовые расстройства в детском возрасте. Оказание психологической и психиатрической помощи при чрезвычайных ситуациях. Учебное пособие. Бишкек: «Папирус-Print», 2013.
- Добряков И.В., Трушкина С.В. Клинические проявления стрессовых расстройств у детей раннего возраста. XIII Мнунхинские чтения. Расстройства личности, адаптации и поведения в детском и подростковом возрасте. Сборник статей / Под ред. Фесенко Ю.А., Шигапова Д.Ю. СПб.: Альта Астра, 2015.

- Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. М.: Медицина, 1981.
- Заримски К. Важнейшие тесты развития и их значение. Ранняя диагностика и коррекция. В 2 т.: практическое руководство / Под ред. У.Б. Брака. Т. 1. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
- Козловская Г.В., Калинина М.А., Горюнова А.В. Определение отклонений в психическом развитии детей раннего возраста: психодиагностический тест «Гном». М.: МГИУ, 2012.
- Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
- Микиртумов Б.Е., Кошавцев А.Г., Гречаный С.В. Клиническая психиатрия раннего возраста. Санкт-Петербург: «Питер», 2001.
- Модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей раннего возраста (М-CHAT-R/F) // Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ [Электронный ресурс]. // URL: https://autism-frc.ru/early-help/health_care/1353 (дата обращения 10.05.2021).
- Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М., 2014.
- Нечаев Н.Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 3. С. 27–37.
- Портнова А.А., Серебровская О.В. Острые стрессовые нарушения у детей раннего возраста // Психиатрия. 2013. № 4 (60). С. 37–40.
- Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Стребелевой Е.А. М.: Просвещение, 2004.
- Рейтинговая шкала детского аутизма (CARS™2) // Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ [Электронный ресурс]. // URL: https://autism-frc.ru/early-help/health_care/1359 (дата обращения 10.05.2021).
- Скобло Г.В., Трушкина С.В. Нарушения психического здоровья в первые годы жизни: расстройства аутистического спектра, конституциональные и резидуально-органические нарушения // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. 2016, № 7 (116). С. 78–84.
- Смирнова Е.О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2020.
- Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009.
- Трушкина С.В. Оценка детско-родительских отношений при диагностике детей раннего возраста с нарушениями психического здоровья. XIX Мнухинские Чтения. Научная конференция с международным участием «Детская психиатрия: современные достижения, проблемы и пути их решения», 24 марта 2022 г. Сборник статей и тезисов. СПб.: Прима Локо, 2022.
- Трушкина С.В. Психологическая диагностика детей раннего возраста: направления, цели, методы. Современные направления диагностики в клинической (медицинской) психологии. Научное издание. Коллективная монография / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рожиной. М.: «Сам полиграфист», 2021.
- Трушкина С.В. Российские и зарубежные подходы к диагностике психического развития в раннем возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2021. № 4. С. 111–120.
- Шапиро Я.Н., Чистович И.А. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. СПб.: Институт раннего вмешательства, 2000.
- Bayley Scales of Infant and Toddler Development (3rd ed.). (Retrieved from <https://psycentre.apps01.yorku.ca/wp/bayley-scales-of-infant-and-toddler-development-3rd-edition-screening-test-kit-bayley-iii-screening-test/>) (review date: 10.10.2021).
- Greenspan, S.I., De Gandi, G.A., Wieder, S. (2001). The functional emotional assessment scale (FEAS) for infancy and early childhood: clinical and research applications. Bethesda.
- Zero To Tree. (2016). DC: 0–5: Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood. Washington, DC: Author.

References

- Anastazi, A., Urbina, S. (2007). Psychological testing. SPb.: Piter, 2007. (In Russ.).
- Bazhenova, O. (1986). Diagnosis of the mental development of children in the first year of life. М.: MGU. (In Russ.).
- Venger, A.L. (2001). The mental development of the child in the process of joint activities. *Voprosy psihologii (Questions of Psychology)*, 3, 17–26. (In Russ.).
- Vygotskij, L.S. (1984). Collected works: Child psychology (4th ed.). М.: Pedagogika. (In Russ.).
- Galasyuk, I.N., Shinina, T.V. (2017). Evaluation of child-parent interaction (ECPI) methodology. М.: ITD Perspektiva, 2017. (In Russ.).
- Grechanyj, S.V. (2017). Psychopathological diagnosis in early childhood. Study guide for postgraduate education. SPb.: SPbGPMU (In Russ.).
- Grinspep, S., Uider, S. (2013). On You With Autism: Using the Floortime Method to Develop Relationships, Communication, and Thinking. М.: Terevinf. (In Russ.).
- Child and Adolescent Psychiatry: Clinical Lectures for Professionals. (2017). In Yu.S. Shevchenko (Eds.). М.: Izdateľstvo medicinskoe informacionnoe agentstvo. (In Russ.).
- Diagnostics of the mental development of children from birth to 3 years: A manual for practical psychologists. (2005). In Smirnova E.O., Galiguzova L.N., Ermolova T.V., Meshcheryakova S.Yu. (Eds.). SPb.: “Detstvo-Press”. (In Russ.).

- Dobryakov, I.V. (2013). Acute and post-traumatic stress disorders in childhood. \ \ Provision of psychological and psychiatric assistance in emergency situations. Tutorial (pp. 133–155). Bishkek: "Papyrus-Print". (In Russ.).
- Dobryakov, I.V., Trushkina, S.V. (2015). Clinical manifestations of stress disorders in young children. XIII Mnukhin Readings. Disorders of personality, adaptation and behavior in childhood and adolescence. Digest of articles. In Fesenko Yu.A., Shigashova D.Yu. (Eds.). SPb.: Al'ta Asstra. (In Russ.).
- Zhurba, L.T., Mast'yukova, E.M. (1981). Disturbance of psychomotor development of children of the first year of life. M.: Medicina. (In Russ.).
- Zarimski, K. (2007). The most important tests of development and their significance. Early diagnosis and correction. In 2 volumes: a practical guide (pp. 75–83). In U.B. Brak (Eds.). M.: Izdatel'skij centr "Akademiya". (In Russ.).
- Kozlovskaya, G.V., Kalinina, M.A., Goryunova, A.V. (2012). Determination of deviations in the mental development of young children: psychodiagnostic test "Gnome". M.: MGIU. (In Russ.).
- Lisina, M.I. (2009). Formation of the child's personality in communication. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Milkirtumov, B.E., Koshchavcev, A.G., Grechannyj, S.V. (2001). Early Clinical Psychiatry. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Modified Autism Screening Test for Young Children (M-CHAT-R/F). Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders MSUPE. (Retrieved from https://autism-frc.ru/early-help/health_care/1353) (review date: 10.05.2021).
- Morozov, S.A. (2014). Fundamentals of diagnosis and correction of autism spectrum disorders. M. (In Russ.).
- Nechaev, N.N. (2020). The "Ambivalence" of Joint Activity as the Basis of the Emergence of Psychological Neof ormations: Ways of Developing the Activity Approach.. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya (Cultural-historical psychology)*, 16 (3), 27–37. (In Russ.).
- Portnova, A.A., Serebrovskaya, O.V. (2013). Acute stress disorders in young children. *Psihiatriya (Psychiatry)*, 4 (60), 37–40. (In Russ.).
- Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age. (2004). In Strebelevaya E.A. (Eds.). M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Childhood Autism Rating Scale (CARS™2). Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders MSUPE. (Retrieved from https://autism-frc.ru/early-help/health_care/1359) (review date: 10.05.2021).
- Skoblo, G.V., Trushkina, S.V. (2016). Mental health disorders in the first years of life: autism spectrum disorders, constitutional and residual organic disorders. *Zhurnal nevrologii i psihiatrii imeni S.S. Korsakova (Journal of Neurology and Psychiatry named after S.S. Korsakov)*, 116 (7), 78–84. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2020). Communication and its development in preschool age: textbook for universities. M.: Izdatel'stvo Yurajt. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2009). Child psychology: Textbook for universities (3rd ed.). SPb.: Piter. (In Russ.).
- Trushkina, S.V. (2022). Assessment of parent-child relationships in the diagnosis of young children with mental health disorders. XIX Mnukhin Readings. Scientific conference with international participation "Child psychiatry: modern achievements, problems and ways to solve them", March 24, 2022. Collection of articles and abstracts, (pp. 262–263). SPb: Prima Loko. (In Russ.).
- Trushkina, S.V. (2021). Psychological diagnostics of young children: directions, goals, methods. Modern directions of diagnostics in clinical (medical) psychology. Scientific publication. Collective monograph. In N.V. Zvereva, I.F. Roshchina (Eds.). M.: "Sam poligrafist". (In Russ.).
- Trushkina, S.V. (2021). Russian and foreign approaches to the diagnosis of mental development at an early age. *Voprosy psicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov (Mental health issues in children and adolescents)*, 4, 111–120. (In Russ.).
- Shapiro, Ya.N., Chistovich, I.A. (2000). Guidelines for assessing the level of development of children from 1 year 2 months to 3 years 6 months according to the Russified scale RCDI-2000. SPb: Institut rannego vmeshatel'stva. (In Russ.).
- Bayley Scales of Infant and Toddler Development (3rd ed.). (Retrieved from <https://psycentre.apps01.yorku.ca/wp/bayley-scales-of-infant-and-toddler-development-3rd-edition-screening-test-kit-bayley-iii-screening-test/>) (review date: 10.10.2021).
- Greenspan, S.I., DeGandi, G.A., Wieder, S. (2001). The functional emotional assessment scale (FEAS) for infancy and early childhood: clinical and research applications. Bethesda.
- Zero To Tree. (2016). DC: 0–5 Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood. Washington, DC: Author.

Статья получена 7.06.2022;

принята 14.06.2022;

отредактирована 18.06.2022

Received 7.06.2022;

accepted 14.06.2022;

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Трушкина Светлана Валерьевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научного центра психического здоровья, trushkinasv@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0628-2136>

Svetlana V. Trushkina — PhD in Psychology, Leading Researcher, Mental Health Research Center, trushkinasv@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0628-2136>



Скобло Галина Викторовна — кандидат медицинских наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, gskoblo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0628-2120>

Galina V. Skoblo — PhD in Medicine, Associate Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology of Development, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, gskoblo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0628-2120>

Экопсихологические взаимодействия детей раннего возраста с другими субъектами социальной среды

Э.В. Лидская¹, В.И. Панов^{*2}

^{1,2} Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

¹ elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>

² ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

* Автор, ответственный за переписку: ecovip@mail.ru

Актуальность. Социальным взаимодействиям детей раннего возраста с окружающей средой посвящено множество исследований, которые проводились в контексте разных подходов. Между тем с экопсихологической точки зрения остаются неизученными вопросы: как происходит (и происходит ли) в этом возрасте субъективное структурирование окружающей социальной среды и каковы типы коммуникативных взаимодействий, наиболее характерные для детей данного возраста.

Цель. Используя экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий провести анализ социального развития детей раннего возраста и установить способность детей этого возраста к субъективному структурированию социальной среды, а также определить наиболее характерные для них типы взаимодействий на примере общения и совместной деятельности с другими детьми и взрослыми.

Методы. Исследование проводилось с помощью теоретического анализа исследований социального развития детей раннего возраста по работам Л.Н. Галигузовой (Галигузова, 1983), М.С. Кирюшкиной (Кирюшкина, 2009), М.И. Лисиной (Лисина, 1986), Е.О. Смирновой (Смирнова, 2003) с использованием экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий в качестве теоретического конструкта.

Результаты. Социальная среда для детей раннего возраста субъективно не однородна, она структурируется и иерархизируется ими. Треть детей этого возраста не обращает внимания на сверстников, демонстрируя объект-объектное отношение к ним. Часть детей относятся к сверстникам безразлично, демонстрируя субъект-объектный тип взаимодействия. Примерно треть детей наблюдают за сверстниками, но в контакт с ними не входят, что свидетельствует о субъект-объектном отношении к ним. Чтобы сверстники перестали бояться друг друга и у них появилась потребность во взаимодействии, нужна помощь взрослого по организации совместных действий, что требует реализации субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия между ними. С появлением взрослого ребенок старается сначала привлечь к себе внимание — субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия; затем он пытается включить взрослого в совместное действие — субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия.

Выводы. Наибольшее значение для формирования и удовлетворения потребности в коммуникативном взаимодействии у детей этого возраста имеет присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого другого ребенка. По мере развития потребности ребенка типы его взаимодействий с субъектами социальной среды меняются в направлении от объект-объектного и субъект-объектного в сторону субъект-порождающего и субъект-совместного. Необходимым условием такой динамики является содействие взрослого в формировании потребности ребенка в общении и совместных действиях.

Ключевые слова: дети раннего возраста, социальная среда, взрослые, дети, игрушки, экопсихологические типы субъект-средовых взаимодействий.

Для цитирования: Лидская Э.В., Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия детей раннего возраста с другими субъектами социальной среды // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 108–118. doi: 10.11621/npj.2022.0313

Ecopsychological interactions of young children with other subjects of the social environment

Eleonora V. Lidskaya¹, Victor I. Panov^{*2}

^{1,2} Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>

² ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

* Corresponding author: ecovip@mail.ru

Background. Many studies carried out in the context of different approaches have been devoted to the social interactions of young children with the environment. Meanwhile, numerous questions remain unexplored from an ecopsychological point of view. These include how (and whether) the subjective structuring of the surrounding social environment occurs at this age and what types of communicative interactions are most characteristic of children of this age.

Objective. Using the ecopsychological typology of subject-environment interactions, the work seeks to analyze social development of young children, to establish whether children of this age are capable of subjective structuring of social environment, as well as to identify on the example of communication and joint activities with other children and adults, what types of interactions are most characteristic of them.

Methods. The study was carried out with a theoretical analysis of studies on social development of young children described in the works of L.N. Galiguzova (1983), M.S. Kiryushkina (2009), M.I. Lisina (1986), and E.O. Smirnova (2003). The ecopsychological typology of subject-environment interactions was applied as a theoretical construct.

Results. Social environment is subjectively not homogeneous for young children, being structured and hierarchized by them. A third of children at this age pay no attention to their peers, revealing an object-object relation to them. Some children treat peers as things, demonstrating the subject-object type of interaction. Approximately a third of children observe their peers but do not come into contact with them, which indicates a subject-object attitude towards them. To overcome the fear of peers and evoke the need to interact with them, as well as to establish their interaction with each other, children need the help of an adult in organizing joint actions. These actions require the implementation of subject-joint or subject-generating types of interaction. With the appearance of an adult, the child first tries to attract attention to himself — subject-object and object-subject types of interaction; then he tries to include the adult in a joint action — the subject-generating and the subject-joint types of interaction.

Conclusion. The presence of an adult is of the greatest importance in forming and satisfying the need for communicative interaction in children of this age. It is followed by toys and, finally, by the presence of another child. As the child's need develops, the types of interactions with subjects of social environment change in the direction from the object-object and subject-object types towards the subject-generating and subject-joint ones. The adult's assistance in shaping the child's need for communication and joint actions is a necessary condition for such dynamics in types of interaction.

Keywords: young children (1–3 years old), social environment, adults, children, toys, eco-psychological types of subject-environment interactions.

*For citation: Lidskaya, E.V., Panov, V.I. (2022). Ecopsychological interactions of young children with other subjects of the social environment. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 108–118. doi: 10.11621/npj.2022.0313*

Введение

Как известно, психическое развитие детей раннего возраста (2–3 лет) происходит посредством овладения различными видами деятельности и типами общения и зависит от характера взаимодействия с окружающими людьми как субъектами подобной деятельности (достаточно вспомнить хотя бы феномен «госпитализма»). Речь идет о коммуникативных взаимодействиях ребенка со взрослыми (родителями и педагогами), с другими детьми (в семье и вне семьи), а также с предметами и игрушками, представляющими его социальную среду (Смирнова, 2004, 2017, 2019). Во всех видах таких взаимодействий ребенок выступает как в роли объекта, принимающего воздействия со стороны других, так и в роли субъекта своей активности, распространяя ее на других людей и на окружающие его предметы. Взрослые и дети, с которыми происходят коммуникативные взаимодействия ребенка, а также игрушки, в которых определены способы человеческой деятельности, составляют в совокупности социальную среду как условие, средство и фактор психического развития.

Цель данного исследования заключалась в том, чтобы, используя экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий, провести анализ социального развития детей раннего возраста и установить:

- способность детей этого возраста к субъективному структурированию социальной среды;
- наиболее характерные типы взаимодействия (на примере общения и совместной деятельности с другими детьми и взрослыми).

Для решения поставленных целей проведен анализ литературных данных по эмпирическому изучению особенностей социального развития детей раннего возраста. В качестве основных источников взяты работы Л.Н. Галигузовой, М.С. Кирюшкиной, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой и др. (Галигузова, 1983; Кирюшкина, 2009; Лисина 1986; Смирнова, 2003).

Теоретические предпосылки исследования

Экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий

В качестве методологической предпосылки экопсихологического подхода к развитию психики используется отношение «индивид — среда» (Ермаков, Панов, 2020; Панов, 2020). При этом во взаимодействиях со средой индивид может занимать как *субъектную* ролевую позицию — активно воздействуя на ее компоненты, так и *объектную* ролевую позицию — подчиняясь воздействиям со стороны компонентов окружающей среды. Осуществляя выбор между субъектной или объектной позицией, индивид проявляет свою субъектность, поэтому типы взаимодействий в экопсихологической системе «индивид — среда»

были названы субъект-средовыми (Лидская, Мдивани, Панов, 2019).

Чаще всего выделяют субъект-объектный и субъект-субъектный типы взаимодействий. Из опыта наших исследований стало понятно, что субъект-субъектное взаимодействие может иметь, по меньшей мере, три базовых типа взаимодействия: субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный (Панов, 2013). Исходя из этого и основываясь на анализе взаимодействий с природными, образовательными, профессиональными средами, была разработана экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, инвариантная к разным видам окружающей среды и включающая шесть базовых типов (Капцов, Панов, 2020; Панов, 2013; Панов, Калинин, 2021):

- *объект-объектный* тип имеет место в тех случаях, когда взаимодействие между компонентами системы отношений «индивид — среда (ее субъекты)» имеет сугубо формальный характер, так как каждый из участников этого взаимодействия не проявляет субъектной заинтересованности по отношению к другому участнику;
- *объект-субъектный* тип взаимодействия отмечается в тех ситуациях, когда «индивид» принимает воздействие со стороны другого *субъекта* социальной среды и подчиняется ему «как объект»;
- *субъект-объектный* тип взаимодействия представляет обратную ситуацию, когда индивид занимает *субъектную* позицию, активно воздействуя на другого *субъекта* социальной среды (взрослого или другого ребенка) с целью заставить его выполнить его желание;
- *субъект-обособленный* тип взаимодействия отмечается в тех случаях, когда взаимодействия между субъектами в отношениях «индивид — среда» носят конфликтный, бескомпромиссный и деструктивный характер, доходящий до неприемлемой взаимной агрессии;
- *субъект-совместный* тип взаимодействия имеет место, если взаимодействие между субъектами профессиональной среды носит характер конструктивного диалога и, в этом смысле, совместного действия, подчиненного достижению какой-либо общей цели, выполнению общей задачи и т.д. Воздействие участника диалога друг на друга строится, на основе позиции и интересов другого участника. Однако следует отметить, в данном случае имеет место именно совмещение *субъектных* позиций каждого из участников взаимодействий, но без изменения собственной *субъектности* каждого из них;
- *субъект-порождающий* тип предполагает, что в ходе взаимодействия между субъектами, характеризующимися отношениями «индивид — среда» (учащийся — педагог, ребенок — родитель и т.п.) происходят постепенные изменения их субъектной позиции в направлении объединения в группового субъекта совместных действий. Это приводит к порождению новой субъектности каждого из компонентов отношения «индивид — среда», а само это отношение в онтологическом

смысле превращается (порождается) в группового субъекта.

Понятно, что ведущее место во взаимодействиях детей раннего возраста с социальной средой занимают близкие взрослые и другие дети. При этом ребенок может занимать «объектную» позицию, то есть реагировать (проявлять свою активность) лишь в ответ на воздействия со стороны другого субъекта социальной среды — объект-субъектный тип взаимодействия. Но может занимать и активную, «субъектную» позицию, вступая в субъект-субъектные взаимодействия с субъектами социальной среды, что может реализоваться в виде субъект-обособленного, субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия.

Основные теоретические подходы к пониманию детского развития

Е.О. Смирнова (Смирнова, 2003) выделяет следующие подходы в исследовании детского развития, которые послужили методологическими предпосылками для построения различных теорий психического развития детей дошкольного возраста:

- Врожденные инстинкты и реализующие их механизмы.
- Адаптация к воздействиям внешней среды (Ж. Пиаже).
- Социальное научение (бихевиоризм).
- Социальная ситуация развития и зона ближайшего развития Л.С. Выготского.
- Ведущая деятельность в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева.
- Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина.

Все эти теории детского развития, по сути, отражают «борьбу» двух основных идей, вокруг которых происходило их историческое становление. Первая из них — это идея и, соответственно, теория преформизма, в рамках которой в качестве источника развития ребенка рассматривается созревание его врожденных инстинктов и механизмов. Согласно другой теории, источником детского развития выступает внешняя среда и поэтому развитие ребенка происходит посредством накопления личного (индивидуального) опыта взаимодействия с окружающей средой.

Так, согласно подходу Ж. Пиаже (Пиаже, 1969), созревание врожденных инстинктов ребенка в виде его когнитивных структур рассматривается в контексте адаптации к внешней среде. При этом интеллектуальное развитие рассматривается как процесс уравновешивания ассимиляции и аккомодации. Выявленные стадии развития интеллектуальных структур послужили для Ж. Пиаже основанием для оригинальной возрастной периодизации.

В отличие от указанных подходов с акцентом либо на внутренние (врожденные), либо на внешние (социальные) источники развития, согласно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского (Выготский, 1982, 1983) психическое развитие детей происходит как процесс интериоризации высших психических

функций во взаимодействии с социальной средой, что получило название социальной ситуации развития. Применительно к детскому развитию это означает, что субъектами (носителями) высших психических функций являются взрослые и другие дети, выступающие субъектами окружающей ребенка социальной среды. А необходимым условием для психического развития ребенка является его совместная деятельность (жизнедеятельность) со взрослым и, соответственно, коммуникативное взаимодействие и общение с ним. Поэтому взрослый для ребенка — не просто условие личного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект. Между взрослым и ребенком устанавливаются глубокие личные взаимоотношения, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого. Совместная деятельность и деятельное общение взрослых и детей, их сотрудничество и содружество в реальных, живых контактах друг с другом — вот та социальная ситуация межличностного взаимодействия, в которой происходит развитие психики ребенка.

Об этом же говорит обзор теорий детского развития, проведенный Л.Ф. Обухова (Обухова, 1996). Ею показано, что взаимное отличие современных теорий детского развития определяется в основном трактовкой взаимодействия наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей.

Применительно к вопросу о типах взаимодействий приведем четыре модели влияния опыта на поведение, предложенные американским психологом Дж. Вулвиллом и представленные в упомянутой работе Л.Ф. Обуховой:

- первая модель обозначается как «больничная койка», когда субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент (таковы условия первых месяцев жизни), что, по нашей терминологии, соответствует объект-субъектному типу взаимодействия;
- вторая модель представлена образом «луна-парка», когда сам субъект выбирает развлечения, от которых хочет получить удовольствие. Однако, принимая в них участие, он не может изменить последующее влияние данного развлечения на себя (так, например, как только субъект решил принять участие в езде на американских горках, он мало может изменить опыт своих переживаний). Здесь мы имеем чередование субъект-объектного и объект-субъектного типа взаимодействия;
- третья модель обозначается как «соревнование пловцов», когда субъект, получив задание (стартовый сигнал), далее осуществляет свой путь независимо от внешних стимулов (среда здесь лишь поддерживает контекст для поведения субъекта). Такой тип взаимодействия со средой ближе всего к объект-объектному;
- четвертая модель иллюстрируется образом «теннисного матча» — между субъектом и внешней средой осуществляется постоянное взаимодей-

стве, когда субъект (как теннисист) принимает на себя воздействие среды, но и сам оказывает на нее ответное воздействие, причем учитывающее ее особенности (особенности противника на теннисном корте). Здесь мы имеем чередование субъект-объектного, объект-субъектного и субъект-порождающего типов взаимодействия.

Приведенный пример указанных моделей позволяет предположить, что в реальной социальной ситуации взаимодействие ребенка со взрослым, как субъектом социальной среды, скорее всего не будет ограничиваться только одним, фиксированным типом взаимодействия. Оно будет иметь динамический характер, когда один тип взаимодействия сменяется другим. Типы взаимодействия детей раннего возраста с окружающей социальной средой наиболее наглядно представлены на примере общения.

Развитие социальных взаимодействий у детей раннего возраста

Этапы развития общения детей раннего возраста со взрослыми и сверстниками

Исследователи отмечают, что развитие общения у детей в раннем и дошкольном возрасте проходит ряд этапов. При этом на первом этапе (2–4 года) сверстник для детей раннего возраста является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании действиям и эмоциям друг друга. В качестве главной коммуникативной потребности детей раннего возраста авторы отмечают потребность в соучастии сверстника, выражающемся в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей (Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет, 2001).

Одним из самых авторитетных исследователей общения в раннем возрасте является М.И. Лисина (Лисина, 1986). На основе проведенных ею и ее сотрудниками исследований она выделяет 4 критерия, при одновременном наличии которых можно говорить о том, что у ребенка уже сформировалась потребность в общении.

Первый критерий — это наличие внимания и интереса ребенка к взрослому, свидетельствующее о том, что взрослый стал объектом особой активности детей.

Второй критерий — наличие эмоциональных проявлений ребенка в адрес взрослого, в которых обнаруживается оценка взрослого ребенком и наличие у ребенка отношения ко взрослому.

Третий критерий — это наличие инициативных действий ребенка, направленных на то, чтобы привлечь к себе интерес взрослого. Здесь обнаруживается стремление ребенка познакомиться взрослого с собой и через реакцию этого взрослого увидеть свои возможности.

Четвертый критерий — это чувствительность ребенка к отношению взрослого, посредством которой ребенок проявляет свое восприятие оценки (и тем самым самооценки), получаемой им от взрослого.

В своем исследовании М.И. Лисина ставит два принципиальных вопроса: «1) на основе каких потребностей формируется потребность ребенка в общении с взрослыми? 2) какие факторы обеспечивают приобретение ею специфических черт, отличающих ее от тех потребностей, на базе которых она возникает, и необходимых для того, чтобы ее можно было считать истинно новой потребностью?» (Лисина, 1986, с. 36). И, отвечая на эти вопросы, приходит к выводу, что «потребность в общении имеет единую природу независимо от того, каков возраст партнера: главное — это узнать о себе и оценить себя через другого и с его помощью» (Лисина, 1986, с. 40).

Наиболее систематическое и подробное исследование общения детей раннего возраста проведено Л.Н. Галигузовой, одной из сотрудниц М.И. Лисиной¹. В своем исследовании она постаралась найти ответы на следующие вопросы:

- Как воспринимает малыш своих сверстников, учитывая, что для детей этого возраста главным остается взрослый?
- Переносится ли отношение к взрослому на других детей, учитывая, что они совсем не похожи на взрослых ни внешностью, ни характером поведения?

Чтобы найти ответы на указанные вопросы, Л.Н. Галигузова провела две серии экспериментов (Галигузова, 1983).

В первой серии экспериментов исследовалось восприятие детьми раннего возраста слайдов с изображениями сверстника, взрослого или игрушки, представляющей какое-либо животное. Обнаружилось, что изображения живых людей вызывали у детей значительно больший интерес, выражающийся в эмоциональных проявлениях, внимательном рассматривании и высказываниях. При этом изображение сверстника вызывало в 2 раза больше эмоциональных проявлений и в 1,5 раза больше вокализаций, чем изображение взрослого. Интересно, что в слайдах с изображениями сверстников дети видели не просто картинку, они узнавали в этих изображениях самих себя или же знакомую ситуацию, связанную с их собственным опытом.

Приведем несколько примеров из исследования Л.Н. Галигузовой:

Сереза (2 года 8 месяцев), рассматривая плачущего ребенка, обращаясь к взрослому, говорит: «Мальчик хочет к маме. Плачет в пижамке. А я плакал, когда в ясли пошел».

Максим (2 года 10 месяцев), с улыбкой глядя на изображение ребенка с игрушкой, многозначительно улыбнулся взрослому и выразительно произнес, показывая пальцем сначала на себя, а затем на сверстника на картинке: «Я!».

Виталик (2 года 1 месяц) очень внимательно и долго рассматривал снимок ребенка, затем удивленно оглянулся на экспериментатора и несколько раз сосредоточенно повторил: «Виталик! Виталик!».

¹ Эти же данные воспроизводит Е.О. Смирнова (2003).

Если говорить о типе взаимодействия, то оно здесь носит чисто перцептивный характер, когда ребенок выступает в роли субъекта восприятия по отношению к изображаемому объекту. Социальная среда в данном случае предстает как объект восприятия ее отдельного фрагмента (предъявляемого изображения). Но при этом отмечался субъективный перенос воспринимаемого изображения на самого себя, и поэтому эти данные можно интерпретировать как проявление того, что в сознании ребенка уже есть расщепление на «себя» и на «себя другого», один из которых («одно Я») предстает как субъект указанного переноса, а другой («Я другое») — как объект такого переноса. Здесь мы опираемся на внутриличностную оппозицию «Я — второе Я», обозначенную Ф.Д. Горбовым (Горбов, 2000).

Следует заметить, что при предъявлении тем же детям изображений с игрушками такой реакции не наблюдалось.

Во второй серии экспериментов исследования, проведенного Л.Н. Галигузовой, ребенку, сидящему в кроватке показывали (на короткое время) не изображения, а реальные объекты, точнее один из трех объектов: игрушка, другой ребенок или взрослый. Взрослый сидел на стуле рядом с кроваткой ребенка, а игрушка и другой ребенок — находились в другой кроватке. В этой экспериментальной ситуации ребенок явно оказывал предпочтение взрослому, а не своему сверстнику. Более того, дети стремились привлечь к себе внимание взрослого и всеми доступными способами вступить в общение с ним. И это при том, что взрослый занимал пассивную позицию, а малыш-сверстник, находящийся в соседней кроватке, вел себя весьма активно: манипулировал предметами, прыгал, издавал различные звуки.

Несомненно, полученные Л.Н. Галигузовой данные свидетельствуют о том, что дети раннего возраста испытывают значительно более острую потребность в общении со взрослыми, чем со своими сверстниками.

Поведение детей раннего возраста, показанное в экспериментах Л.Н. Галигузовой, отвечает четырем критериям потребности в общении (М.И. Лисина), которые были рассмотрены нами ранее.

Однако этот вывод не относится ко всему возрасту раннего детства. Так, поведение малышкой на втором году жизни соответствовало только двум первым критериям, то есть на появление сверстника они реагировали лишь ориентировочно-исследовательскими действиями и эмоциональными экспрессиями. Коммуникативные акты по отношению к сверстнику были фрагментарными, бедными по своему составу. И только на третьем году жизни у детей появляются реакции, соответствующие двум последним критериям потребности в общении выделенных М.И. Лисиной.

Данные наблюдения за взаимодействием детей в разных ситуациях позволили выделить четыре категории действий, отражающих отношение детей к сверстникам. С точки зрения анализа типов взаимодействия детей раннего возраста со сверстниками интерес представляют четыре категории действия,

которые Л.Н. Галигузова выделила в своем исследовании при изучении взаимодействия детей в разных ситуациях.

Первая категория действий — это действия, когда ребенок относится к сверстнику как интересному объекту, рассматривая его внешность, одежду, привлекая к нему внимание взрослого. Ребенок в данном случае занимает позицию перцептивного субъекта. Собственно взаимодействия как социального, межличностного акта здесь еще нет.

Вторую категорию действий образуют такие действия по отношению к сверстнику, которые подобны его действиям с игрушкой. Ребенок проявляет при этом характерную бесцеремонность по отношению к сверстнику, дергает его за волосы, за уши, тащит как игрушку, не обращая внимания при этом на реакции сверстника, то есть играет со сверстником как с игрушкой. Важно отметить, что по отношению ко взрослому этот ребенок так бесцеремонно себя не ведет. Здесь мы имеем явно субъект-объектный тип взаимодействия, когда ребенок проявляет к сверстнику субъектную активность, но именно как к объекту.

Третья категория действий — это действия, которые являются общими для поведения детей как по отношению ко взрослому, так и к сверстнику: ребенок наблюдает за действиями сверстника, подражает его движениям, смотрит прямо в глаза, улыбается и т.п. Образно говоря, ребенок в данном случае относится к сверстнику как субъекту, провоцируя его на взаимодействие, однако самого взаимодействия еще не происходит, это только подготовка к взаимодействию.

Четвертую категорию действий образуют действия, специфичные только для контактов со сверстником. Осуществление этих действий характеризуется ярко эмоциональной окрашенностью и раскованностью детей. На наш взгляд, здесь уже можно говорить о наличии коммуникативного взаимодействия ребенка со сверстником, но лишь на эмоциональном уровне.

Е.О. Смирнова (Смирнова, 2003) тоже выделяет в указанных четырех категориях действий объектный и субъектный аспекты отношения к другим людям. Причем в качестве внешнего признака различения этих аспектов отмечаются взгляды в глаза сверстнику и эмоциональные проявления ребенка, адресованные его сверстнику. При этом сходные действия, например, подражание, в одних случаях могут быть объектными (например, ребенок, понаблюдав за сверстником, ковырявшим свои колготки, производит то же действие со своей одеждой, не обращая внимания на реакцию ровесника), а в других — субъектными (увидев прыгающего в кроватке ребенка, радостно улыбаясь и глядя ему в глаза, тоже принимается прыгать перед ним). Субъектные действия, в отличие от объектных, обращены к сверстнику (то есть к другому) и направлены на ответную реакцию.

Это позволило выявить определенную тенденцию в развитии взаимодействия ребенка со сверстником. Речь идет о том, что на протяжении раннего возраста прослеживается сокращение объектных и увеличение

субъектных действий ребенка по отношению к своему сверстнику. Так, к 1,5 годам и далее наблюдается значительное сокращение частоты действий со сверстником 2-й категории, то есть как с игрушкой. В 3 года подобные действия уже практически отсутствуют.

В тот же период (от 1 до 3 лет) наблюдается увеличение частоты действий 3-й категории. А к трем годам у детей все сильнее проявляется стремление вызвать у сверстника ответную активность, попытки завязать общение. Вспомним, что в первой половине и в середине периода раннего возраста такие попытки дети совершали только по отношению ко взрослому. Это говорит о том, что к трем годам у детей начинает меняться «объектное отношение» к сверстнику (как объекту) на «субъектное», когда сверстник начинает восприниматься как возможный партнер по общению, игре, развлечениям.

4-я категория действий подвергается самым резким изменениям на протяжении раннего возраста, и она наиболее отражает специфику общения маленьких детей. Как отмечает Л.Н. Галигузова, это общение достаточно сильно отличается как от делового сотрудничества, так и от эмоционального общения со взрослым. В 1,5–2 года в поведении детей появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к сверстнику как к равному, с которым можно баловаться, соревноваться, кривляться и т.п. Воспроизведем несколько примеров из того же исследования (Смирнова, 2003, с. 216–217):

Дима (2 года) с интересом наблюдает за Катей (1 год 9 месяцев), которая ковыряет клеенку. Дима с улыбкой смотрит ей в лицо, подвигается к ней поближе и тоже начинает ковырять клеенку, поглядывая на девочку. Катя, по-прежнему не замечая интереса к ней Димы, хлопает рукой по клеенке и лепечет. Дима, смеясь, повторяет то же самое. Катя, наконец, улыбается Диме и весело бьет перед ним ногами по полу. Дима, смеясь, повторяет ее действия. Оба весело хохочут. Дима начинает щелкать языком перед Катей; Катя, смеясь, тоже щелкает языком.

Ира (2 года 3 месяца) закрывает лицо руками и напряженно ждет. *Рома (2 года 4 месяца)*, смеясь, заглядывает ей в лицо. Ира открывает лицо и с улыбкой начинает раскачиваться перед мальчиком. Рома весело повторяет ее действия. Некоторое время дети сидят и качаются. Потом Рома громко хлопает в ладоши и с выжидательной улыбкой смотрит в глаза Ире. Ира с удовольствием повторяет его действие, оба, смеясь, хлопают в ладоши. Вдруг Ира вскакивает и тут же весело падает перед мальчиком, оглядывается на него. Рома с восторгом повторяет это движение. Дети по очереди падают и встают, громко смеются. Ира радостно визжит, глядя Роме в глаза. Рома тоже визжит. Вдруг оба останавливаются, замерев смотрят друг другу в глаза и с визгом почти одновременно падают. Так повторяется несколько раз».

Из этих примеров видно, что действия ребенка могут выступать средством для привлечения к себе внимания другого ребенка и служить основой для совместного действия. В данном случае — для со-

вместного подражания друг другу. Причем все эти действия сопровождаются яркими эмоциональными выражениями.

С точки зрения характеристики типов взаимодействия эти примеры четко показывают динамику перехода от субъект-объектного к субъект-порождающему и затем субъект-совместному типам взаимодействия. Причем именно последние вызывают у детей этого возраста наиболее яркие положительные эмоции.

Однако авторы этого исследования обращают внимание на важную деталь. Оказывается, что наиболее благоприятной для указанного взаимодействия детей является ситуация, когда они остаются «один на один» друг с другом. Появление игрушки в этой ситуации ослабляет интерес друг к другу. Если же появляется взрослый, то дети переключают свое внимание и свою активность на него, стремясь наперебой привлечь внимание взрослого к себе.

Подводя итог этой части исследования, воспроизведем вывод Е.О. Смирновой (Смирнова, 2003, с. 221–222) об особенностях развития общения у детей раннего возраста:

1. Потребность в общении детей раннего возраста со сверстниками, складываясь на протяжении всего раннего детства, проходит ряд этапов. Так, на втором году жизни у детей наблюдаются внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни появляется стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни возникает чувствительность детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним.

2. Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, которое характеризует:

- непосредственность, отсутствие предметного содержания;
- раскованность, эмоциональная насыщенность;
- ненормированность и нестандартность коммуникативных средств;
- зеркальное отражение действий и движений партнера.

3. Решающая роль в формировании общения детей раннего возраста со сверстниками принадлежит взрослому. Наиболее эффективным средством для этого является организация взрослым субъектного взаимодействия между детьми.

В контексте задач нашего исследования эти данные показывают, что социальная среда для детей раннего возраста субъективно не однородна, она структурируется и иерархизируется ими. Причем наибольшее значение для формирования и удовлетворения потребности в контакте вызывает присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого другого ребенка.

Этот вывод подтверждается и экспериментальными данными, которые получены М.С. Кирюшкиной в работе «Социальное развитие ребенка раннего возраста» (Кирюшкина, 2009).

Особенности социального поведения у детей раннего возраста при вхождении в новую социальную среду

М.С. Кирюшкиной было проведено исследование поведения детей раннего возраста с разными взрослыми (посторонними и близкими) и с ровесниками, причем в новой социальной среде (в ситуации внесемейного воспитания, при посещении групп кратковременного пребывания в детских досуговых учреждениях и развивающих центрах).

Из анализа эмпирических материалов, представленных в данном исследовании, можно выделить следующие особенности вхождения детей этого возраста в новую социальную среду.

Взаимодействие детей в детском саду с другими субъектами (ровесниками, близкими и посторонними взрослыми) характеризуется значительным разнообразием, в основе которого лежит различное отношение к разным субъектам его окружения.

Близкий взрослый выступает для большинства детей опорой в их активности: все предлагавшиеся детям действия они выполняли с помощью близкого взрослого или в его присутствии, либо при его молчаливом участии. Это указывало на своего рода зависимость ребенка от сопровождающего его (близкого) взрослого. Подобное взаимодействие между взрослым и ребенком имеет субъект-совместный или субъект-порождающий характер.

Отличие от этого, на действия педагога (постороннего взрослого) более половины детей не обращали внимания или всячески избегали каких-либо контактов с ним, отказывались брать из его рук игрушки и т.д. Если некоторые из детей и следили за действиями педагога, то выполняли их выборочно, с оглядкой на сопровождающего (близкого) взрослого, не изменяли свои действия в соответствии с действиями педагога. Ребенок как бы отгораживал себя от неблизкого взрослого — педагога. В данном случае это будет субъект-объектный или субъект-обособленный типы.

Сложно складываются на первом этапе отношения ребенка со сверстниками. Более трети детей не обращают внимание на сверстников, то есть отношение к ним имеет объект-объектный характер. Примерно столько же детей наблюдают за сверстниками, но в контакт с ними не входят, что свидетельствует о субъект-объектном отношении к ним (ребенок как субъект восприятия, а его сверстник — как объект восприятия).

Следовательно, круг контактов ребенка раннего возраста с окружающими его людьми оказался избирательным и ограниченным его семьей.

По завершении цикла занятий с педагогом отношение детей экспериментальной группы к близкому и постороннему взрослому, а также к ровесникам значительно изменилось. Зависимость от близкого взрослого в действиях детей сменялась избеганием контактов с ним, стремлением к самостоятельности. Большая часть детей (70%) стала охотнее откликаться на инициативные действия педагога, стараясь согла-

совывать и изменять свои действия в соответствии с ними.

Изменилось и отношение к ровесникам. Практически уходит невнимание к сверстнику и боязнь его. Почти в 2 раза возрастает количество инициативных действий в адрес ровесников, пристальное слежение за правильностью их действий, стремление помочь им при затруднении.

В итоге, на основании полученных экспериментальных данных М.С. Кирюшкина приходит к выводу, что на протяжении трех этапов занятий в экспериментальной группе у детей изменялось содержание взаимоотношений со взрослыми партнерами и с ровесниками.

Таким образом, полученные в этом исследовании результаты, подтверждают нашу гипотезу о том, что «в глазах» ребенка раннего возраста окружающая их социальная среда субъективно не однородна: дети по-разному выстраивают свое поведение с представляющими эту среду детьми и взрослыми. При этом «задача воспитания в этом возрасте состоит в том, чтобы стимулировать активность каждого ребенка, вызывать его желание действовать, общаться, играть» (Смирнова, Галигузова, Мещерякова, 2007, с. 56).

Выводы

Анализ исследований социального развития детей раннего возраста по работам Л.Н. Галигузовой (Галигузова, 1983), М.С. Кирюшкиной (Кирюшкина, 2009), М.И. Лисиной (Лисина, 1986), Е.О. Смирновой (Смирнова, 2003), проведенный в контексте экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, позволил сделать следующие выводы:

- Основными компонентами социальной среды, во взаимодействии с которой происходит психическое развитие детей раннего возраста, являются взрослые (близкие и посторонние), другие дети (в том числе ровесники) и игрушки как опредмеченные способы человеческой деятельности.
- Социальная среда для детей раннего возраста субъективно неоднородна, так как они по-разному ведут себя по отношению к окружающим их взрослым, детям и игрушкам.
- На первых годах (1–2 года) развития детей наибольшее значение для формирования и удовлетворения их потребности в контакте (взаимодействии) с другим вызывает присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого других детей. Для проявления социальной активности детям требуется помощь близкого взрослого, либо его присутствие и молчаливое согласие. Если педагог предлагает ребенку выполнить какие-либо предметные действия, то выполняет он эти действия либо совместно с близким взрослым, либо при его молчаливом согласии и поддержке, то есть реализуется субъект-совместный или субъект-порождающий характер взаимодействия с близким взрослым. В то время как на действия педагога

(то есть постороннего взрослого) более половины детей не обращают внимания, либо всячески избегают каких-либо контактов с ним, отказываясь брать из его рук игрушку и т.п. Ребенок как бы отгораживает себя от активности постороннего взрослого (педагога), воздвигает между ним и собой своеобразную преграду. В этом смысле взаимодействия между ребенком и посторонним взрослым имеют субъект-объектный или субъект-обособленный типы.

- Взаимодействие ребенка со взрослым в реальной ситуации характеризуется динамичностью, когда один тип взаимодействия сменяется другим типом. Наиболее характерной является следующая этапность: сначала происходит активное воздействие ребенка на взрослого с целью привлечь к себе внимание и получить от него оценку своих действий — субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия; затем попытка включить взрослого в совместное действие — субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия.
- Отношения (взаимодействия) ребенка на первом этапе раннего возраста (1–2 года) со сверстником имеют неоднозначный характер. Эти отношения часто характеризуются отсутствием чувствительности к присутствию другого ребенка (сверстника) и особенностями его поведения. Более трети детей не обращают внимания на сверстников, отношение к ним имеет объект-объектный характер. Часть детей демонстрируют безразличное отношение к сверстнику: они дергают их за волосы и другие части тела, тащат как игрушку, демонстрируя субъект-объектный тип взаимо-

действия. Примерно треть детей наблюдают за сверстниками, но в контакт с ними не входят, что свидетельствует о субъект-объектном отношении (ребенок как субъект восприятия, а его сверстник — как объект восприятия). Чтобы перестать бояться сверстника и наладить взаимодействие с ним, нужна помощь взрослого по организации совместных действий, что требует реализации субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия между ними.

- Необходимым условием для вхождения в новую социальную среду и овладения новыми способами деятельности является наличие или формирование объект-субъектного, субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия. В то время как объект-объектный и субъект-обособленный типы взаимодействия не будут давать развивающего эффекта, а возможно даже и препятствовать ему.

В результате проведенного исследования установлено, что отношение детей раннего возраста к социальной среде имеет дифференцированно-иерархический характер, который выражается в разных типах взаимодействия с окружающими взрослыми (близкими и посторонними), ровесниками и игрушками. По мере развития потребности ребенка в общении и взаимодействии с компонентами социальной среды (близкими и посторонними взрослыми, ровесниками и игрушками) типы взаимодействия меняются в направлении от объект-объектного и субъект-объектного в сторону субъект-порождающего и субъект-совместного. Необходимым условием такой динамики является содействие взрослого в формировании потребности ребенка в общении и совместных действиях.

Литература

- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983.
- Галигузова Л.Н. Формирование потребности в общении со сверстником у детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1983.
- Горбов Ф.Д. Я — второе Я. М.: Воронеж, 2000.
- Капцов А.В., Панов В.И. Личностные качества субъекта как предикторы экпсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 72–80. doi: 10.17759/exppsy.2019120406
- Кирюшкина М.С. Социальное развитие ребенка раннего возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2, № 2. С. 5–11.
- Ермаков Д.С., Панов В.И. От экологии детства — к психологии устойчивого развития // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 4. С. 121–125. doi: 10.31857/S020595920010513-0
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
- Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Н.И. Ганошенко, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова. Под ред. Е.О. Смирновой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. [Электронный ресурс] // URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10111>
- Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
- Лидская Э.В., Мдивани М.О., Панов В.И. Склонность к принятию субъектной/объектной позиции курсантами и студентами во взаимодействиях с образовательной средой // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 62–71. doi: 10.17759/exppsy.2019120405
- Панов В.И. Экпсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
- Панов В.И. Экпсихология развития: гносеологическая и онтологическая парадигмы // Познание и переживание. 2020. Т. 1, № 1. С. 38–54. doi: 10.51217/cogexp_2020_01_01_03

- Панов В.И., Калинин И.В. Экопсихологический подход к анализу межсубъектных взаимодействий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 3. С. 221–232. doi: 10.52070/2500-3488_2021_3_840_221
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Владос, 2003.
- Смирнова Е.О. Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 54–62.
- Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Особенности педагогической работы по программе «Первые шаги» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2007. № 1.
- Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 9 (81). С. 4–9.
- Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 2, № 2 (34). С. 25–32.

References

- Vygotskiy, L.S. (1982). Collected works: Problems of General Psychology (2th ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Vygotskiy, L.S. (1983). Collected works: Problems of the development of the psyche (3th ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Galiguzova, L.N. (1983). Formirovanie potrebnosti v obshchenii so sverstnikom u detej doshkol'nogo vozrasta: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Formation of the need for communication with a peer in preschool children: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).
- Gorbov, F.D. (2000). I am the second me. Moscow: Voronezh. (In Russ.).
- Kaptsov, A.V., Panov, V.I. (2019). Personal qualities of the subject as predictors of ecopsychological types of interaction in activity and communication. *Ekspertimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 12 (4), 72–80, doi: 10.17759/exppsy.2019120406 (In Russ.).
- Kiryushkina, M.S. (2009). Social development of a young child. *Teoreticheskaya i ekspertimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (2), 5–11. (In Russ.).
- Ermakov, D.S., Panov, V.I. (2020). From the ecology of childhood to the psychology of sustainable development. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 41 (4), 121–125. doi: 10.31857/S020595920010513-0 (In Russ.).
- Lisina, M.I. (1986). Problems of the ontogeny of communication. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Interpersonal relations of a child from birth to seven years. (2001). N.I. Ganoshenko, L.N. Galiguzova, S.Yu. Meshcheryakova, A.G. Ruzskaya, E.O. Smirnova; In E.O. Smirnova (Eds.). M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (Retrieved from <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10111>).
- Obukhova, L.F. (1996). Child (developmental) psychology: A textbook. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo. (In Russ.).
- Lidskaya, E.V., Mdivani, M.O., Panov, V.I. (2019). Tendency to take a subject/object position by cadets and students in interactions with the educational environment. *Ekspertimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 12 (4), 62–71. doi: 10.17759/exppsy.2019120405 (In Russ.).
- Panov, V.I. (2013). Ecopsychological interactions: types and typology. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 3, 13–27. (In Russ.).
- Panov, V.I. (2020). Ecopsychology of development: epistemological and ontological paradigms. *Poznanie i perezhivanie (Cognition and experience)*, 1 (1), 38–54. doi: 10.51217/cogexp_2020_01_01_03 (In Russ.).
- Panov, V.I., Kalinin, I.V. (2021). Ecopsychological approach to the analysis of intersubjective interactions. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki (Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences)*, 3, 221–232. doi: 10.52070/2500-3488_2021_3_840_221 (In Russ.).
- Piazhe, Zh. (1969). Selected psychological writings. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2003). Child psychology. Moscow: Vlados. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2004). The Genesis of Child Communication from Birth to Seven Years in the Research of Employees of the Psychological Institute. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 2, 54–62. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu. (2007). Peculiarities of pedagogical work under the program “First Steps”. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 1. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2017). The Game-Playing Competence of Educators. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 11 (9), 4–9. (In Russ.).
- Smirnova E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, (12) 2, 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0205 (In Russ.).

Статья получена 17.05.2022;

принята 04.06.2022;

отредактирована 14.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Лидская Элеонора Викторовна — младший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>

Eleonora V. Lidskaya — Junior Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of Russian Academy of Education, elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>



Панов Виктор Иванович — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Психологического института Российской академии образования, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

Victor I. Panov — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactic, Psychological Institute of Russian Academy of Education, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

*Посвящается научному руководителю,
другу и наставнику Елене Олеговне Смирновой*

Жизнь с любовью как смысл бытия в экзистенциальной парадигме отношений

В.Г. Утробина

Николо-Угрешская Духовная семинария, Дзержинск, Россия
vg_utrobina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8577-857X>

Актуальность. Настоящая статья исследует понятие любви с позиции христианской психологии и антропологии, а также ее влияние на изменение экзистенциальных смыслов жизни и межличностных отношений. Рассматривается такой атрибутивный принцип жизни, как «жизнь с любовью» в контексте экзистенциального смысла бытия, профессиональной деятельности и межличностных отношений в русле концепции профессора Е.О. Смирновой. Представлено понимание концепта «жизнь с любовью» и обозначены основные свойства христианской любви в экзистенциальной парадигме отношений.

Цель. Центральная задача заключалась в анализе жизни и профессионального творчества известного ученого, профессора Елены Олеговны Смирновой с позиции христианской любви как смысла бытия в экзистенциальной парадигме отношений.

Результаты. Показано, что любовь с христианской позиции изменяет человека как личность, его отношение к другим людям и к себе, а также придает особый смысл его жизни. Обосновано, что жизнь с любовью — это жизнь с Богом в душе, радость от жизни и желание сделать этот Мир лучше для тех, кто рядом и не только. Жизнь с любовью — это понимание смысла своей жизни и обретение силы духа для ответственного воплощения своей миссии, а также это состояние спокойного счастья, тишины в сердце и душевного мира.

Выводы. Полученные результаты позволили показать психологическую репрезентацию образа жизни и профессионального творчества по атрибутивному принципу христианской любви «жизнь с любовью» выдающегося ученого Е.О. Смирновой и продемонстрировать возможность обретения новых смыслов бытия и отношений через призму христианской Любви.

Ключевые слова: экзистенциальный смысл, любовь, бытие, жизнь, вера, личность, познание, понимание, сопереживание, просоциальное поведение, межличностные отношения.

Для цитирования: Утробина В.Г. Жизнь с любовью как смысл бытия в экзистенциальной парадигме отношений // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 119–125. doi: 10.11621/npj.2022.0314

*Dedicated to Elena O. Smirnova,
a scientific supervisor, a friend and a mentor*

Living with love as the meaning of being in the existential paradigm of relationships

Valeria G. Utrobina

Nikolo-Ugresh Theological Seminary, Dzerzhinsk, Russia
vg_utrobina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8577-857X>

Background. The article focuses on the notion of love from the standpoint of Christian psychology and anthropology as well as on its impact on the change in existential meaning of life and interpersonal relationships. Such an attributive principle of life as “living with love” is considered in the context of the existential meaning of being, professional activity and interpersonal relationships in line with the concept developed by Professor Elena Olegovna Smirnova. An understanding of the concept of “life with love” is presented and the main properties of Christian love in the existential paradigm of relationships are indicated.

Objective. The main aim of the study was to analyse life and professional work of the famous scientist, Professor Elena Olegovna Smirnova, from the standpoint of Christian love as the meaning of being in the existential paradigm of relationships.

Results. It has been shown that love, considered from a Christian position, changes a person as a personality. This process includes change in the attitude towards other people as well as towards oneself, and also gives a special meaning to life. It is asserted that life with love is life with God in soul, with the joy of life and with the desire to make this World a better place for close people and humanity as a whole. Life with love is an understanding of the meaning of your life and gaining strength of mind for the responsible implementation of your mission, as well as a state of calm happiness, silence in the heart and peace of mind.

Conclusion. The results obtained made it possible to show the psychological representation of the lifestyle and professional creativity of the outstanding scientist E.O. Smirnova in accordance with the attributive principle of Christian love “life with love”. The study also demonstrates the possibility to find new meanings of life and relationships through Christian Love.

Key words: existential meaning, love, being, life, faith, personality, cognition, understanding, empathy, prosocial behavior, interpersonal relationships.

For citation: Utrobina, V.G. (2022). Living with love as the meaning of being in the existential paradigm of relationships. Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 119–125. doi: 10.11621/npj.2022.0314

*Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует,
любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует,
не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла,
не радуется неправде, а сорадуется истине;
всё покрывает, всему верит, всего надеется, всё переносит.
Любовь никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся,
и языки умолкнут, и знание упразднится.*

Первое послание к Коринфянам св. апостола Павла, гл. 13

Введение

Жизнь с любовью и в состоянии любви — это жизнь в радости и желании отдавать себя другим, которая дает силы создавать и делать свое дело с душой и наилучшим образом. Жизнь с любовью — это понимание смысла своего бытия и обретение силы духа для ответственного воплощения своей миссии, а также это состояние спокойного счастья от того, что ты есть и перед тобой океан возможностей. Это умение радоваться за других людей, наполнять свою жизнь радостью и быть милосердным. Стремление человека к поиску смысла своей жизни выступает двигателем его личностного роста, осознанием того, кем он является для других. «Быть — значит быть для другого и через него. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит в глаза другого» (Петровский, 1992, с. 32).

Е.О. Смирнова жила с любовью и в любви. Смыслом ее жизни было желание отдавать. Вся ее жизнь — это жизнь для других. Она умела отдавать себя в своих книгах, лекциях, делах, учениках и последователях, — делать это искренне, эмоционально заражая своими идеями, новыми проектами и исследованиями. Она горела новыми идеями и зажигала свет другим.

Только любящий человек может так бескорыстно отдавать себя, свое время, идеи, умения, таланты и теплоту души тем, с кем он работает и живет. У моего научного руководителя мне посчастливилось учиться не только тому, как проводить научные исследования и писать научные тексты, но и Жизни с Любовью! Все, что делала Елена Олеговна, было изящно, качественно, профессионально — касалось ли это выступления с научным докладом на конференции или обсуждения научных исследований на заседаниях лаборатории или обучения студентов и аспирантов. Она жила ради других, что проявлялось в понимании, сопереживании, умении выслушать, в юморе и шутке, искреннем интересе к любой проблеме или радости. Отдавала не для того, чтобы получать, а чтобы жить с любовью и радоваться! Елена Олеговна умела найти нужные слова в сложных жизненных ситуациях. Это уникальное качество Елены Олеговны находилось рядом и поддерживать человека в любой момент, вселяя уверенность в успехе и в позитивном исходе предстоящих дел.

Вспоминаю свою защиту кандидатской диссертации. Когда я завершила свой доклад, первый оппонент отсутствовал, что вызвало у меня некоторую

волнение. Елена Олеговна сидела в первом ряду и всеми невербальными способами выражала такое спокойствие и поддержку, что от моей тревоги не осталось и следа. После этого в зал зашел удивительный психолог и человек — Вадим Артурович Петровский, и в стихах (!) начал читать отзыв о диссертации. Он сделал это с любовью к своему делу и к людям. Меня часто посещала еще тогда, в 90-е годы, мысль о том, что Елена Олеговна притягивала к себе открытых, творческих, талантливых людей, которые, как и она, жили с любовью.

Елена Олеговна умела сопереживать (понимать) (Василюк, 2016), строить диалог с другим человеком, не умаляя свободы собственного мнения оппонента, его переживания и выбора. Она могла понять и почувствовать другого человека, не навязывая своего мнения, оставляя ему возможность самому делать выбор и создавать свою концепцию в науке и жизни. Таким образом, она давала свободу в реализации своих идей, что позволило мне создавать собственные методики для проведения экспериментального исследования при написании кандидатской диссертации, а в дальнейшем помогло в выборе специализации и реализации себя как практического семейного психотерапевта и преподавателя. Редкое качество души было присуще Елене Олеговне — понимать другого человека. П.А. Флоренский писал о таком понимании: «Мы верим и признаём, что не от разговора мы понимаем друг друга, а силою внутреннего общения, и что слова способствуют обострению сознания, сознанию уже происшедшего духовного обмена, но не сами по себе производят обмен. Мы признаём взаимное понимание из тончайших, часто вполне неожиданных отрогов смысла: но это понимание устанавливается на общем фоне уже происходящего духовного соприкосновения» (Флоренский, 1973, с. 237). Елена Олеговна умела сопереживать и понимать, в этом смысле сегодня ее можно назвать христианским психологом. Особенностью христианской психологии является «представление о Другом как внутреннем достоянии, главном содержании личности человека. Отношения с другими рождают смыслосознательные переживания, определяющие важные поступки человека. Отношения человека с другими людьми являются основой духовно-нравственного становления личности человека» (Утробина, Стерлигова, 2022).

Духовное понимание, соприкосновение душ произошло и у нас с Еленой Олеговной. Верю, что встречи в жизни не бывают случайными. Они предопределены на духовном уровне, понимание заложено в первичности духовного единства людей. Каждая встреча, будь она мимолетная или на долгие годы, дает нам возможность открыть, осознать себя нового через другого человека. Такой была моя встреча с Еленой Олеговной, которая определила мой путь в психологии. Стремление к познанию себя через другого и другого через себя составляют главное содержание потребности в общении, считала М.И. Лисина (Лисина, 1986, с. 31–57). Это представление о диалогической природе сознания, в котором дру-

гой является не внешней средой, воспринимаемой человеком извне, но внутренним содержанием его жизни (М.М. Бахтин, М. Бубер, Л. Франк, С.Л. Рубинштейн), явилось методологической основой моей кандидатской диссертации. В своем диссертационном исследовании я изучала процесс становления «Я» через «Ты» (в период раннего онтогенеза), «идеальное отношение к “Ты”, первичное единство с ним определяет и делает возможным само существование “Я”. Встреча с Другим возможна лишь в силу того, что “Ты” идеально имеешь отношение к “Я” еще до этой встречи» (Утробина, 1995, с. 31). Идеи об «отраженной субъектности» или «идеальной представленности другого» изучал В.А. Петровский. «Отраженная субъектность» в его трактовке выступает как «продолжение одного человека в другом, как смысл первого для второго, в динамике определений бытия последнего» (Петровский, 1992). В созвучии с этим приведем цитату В.С. Библера: «...сознание есть там, где есть два сознания, сопряженные в личном самосознании (Я — и Другой, Я — и Ты)» (Библер, 1991, с. 127). Все изложенные выше высказывания совпадают в утверждении «Другого» как необходимого, онтологического основания сознания и самосознания человека. Результаты нашего эмпирического исследования (Смирнова, Утробина, 1996) подтверждают данное утверждение. Мы можем констатировать экспериментально подтвержденный факт о том, что к старшему дошкольному возрасту сверстник является для ребенка не только средством самоутверждения и предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, но и субъектом обращения его целостного, неразложимого «Я». Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста в отношении детей к себе и к другому усиливается личностное начало. Ровесник становится для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью, субъектом общения и обращения (Смирнова, Утробина, 1996). В процессе экспериментальной работы с детьми дошкольного возраста мы придаем огромное значение роли воспитателя, а точнее способам его языкового взаимодействия с детьми. В ходе повседневного языкового взаимодействия педагога с детьми, у них формируются понятия, в том числе научные об окружающем мире, предметах и явлениях. Наши наблюдения подтверждаются исследованиями, проведенными в Норвегии Л. Джемсом (Gjems, 2017). Важным результатом наших исследований был факт увеличения просоциального поведения по отношению к сверстнику у детей старшего дошкольного возраста (к 6 годам) по сравнению с детьми среднего дошкольного возраста (4 года). Как показывают наши наблюдения, к концу дошкольного возраста усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным; зависть, конкурентность проявляются значительно реже и не так остро, как в возрасте четырех-пяти лет (Смирнова, Утробина, 1996). Многие дети способны сопереживать как успеху, так и неудачам ровесни-

ка, готовы помочь и поддержать его. Существенно возрастает активность детей, направленная на сверстника (помощь, утешение, уступки). Появляется стремление не только отозваться на переживания сверстника, но и понять их (Утробина, 1995). Факты увеличения просоциального поведения к старшему дошкольному возрасту отмечались и в других исследованиях (Kochukhova, Dyagileva, Mikhailova, Orekhova, Makhin, Pavlenko, 2021).

Любовь — это то чувство, которое вдохновляет, дарит человеку крылья и заставляет творить. И Елена Олеговна творила: стихи к капустникам, новые интересные научные исследования и проекты. Творила и созидала себя для себя и для других, продолжала свое дело в своих учениках и последователях. Она создала уникальный, не имеющий аналогов в мире Центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек. Под ее руководством была разработана концепция и методика оценки игры и игрушек. В своей статье «Специфика современного дошкольного детства» автор на материале анализа рынка современных игрушек констатирует, что «при достаточно высоком уровне информированности, умственного развития и технической грамотности дети остаются пассивными, несамостоятельными, зависимыми от взрослых и от внешних обстоятельств» (Смирнова, 2019). Автор делает вывод о том, что установка взрослых на раннее развитие, которое понимается как «обучение», тормозит развитие целостной личности ребенка и ведет к дефициту мотивационной сферы. Попытка ускорить интеллектуальное развитие тормозит, а иногда и блокирует становление личности ребенка» (Смирнова, 2019).

Для студентов вузов и не только были изданы ее фундаментальные учебники: «Детская психология», «Психология и педагогика игры», «Психология ребенка» и огромное количество полезных для родителей и детей книг и статей, — и все это с любовью к людям, детям, жизни.

Согласно Новому Завету, любовь к ближнему является необходимым условием любви к Богу. «...Ибо не любящий брата своего, которого видит, как может любить Бога, которого не видит?» (Первое соборное послание ап. Иоанна Богослова, гл. 4, стих 20).

Любовь к ближним включает в себя, прежде всего, любовь к родственникам, детям, жене, мужу. Вспоминаю, как Елена Олеговна вразумляла своих детей, сына и дочь, — спокойным голосом, предлагая варианты решения возникшей проблемы; она была готова решить возникшую проблему за ребенка, но уважала их собственное мнение и выбор своего пути. Любовь долготерпит — значит принимает, смиряется, ждет, прощает. Именно такое христианское отношение к своим ближним со стороны Елены Олеговны я имела счастье наблюдать. Любовь милует, сострадает, сочувствует, сожалеет, открывается беде, не осуждает, не обвиняет.

Примеров сочувствия, сопереживания со стороны моего научного руководителя я наблюдала много раз. Истинным милосердием Елены Олеговны было ее отношение к маме, Ирине Симоновне. Теплота,

принятие, забота, нежность, ответственность — вот такие проявления любви дочери я наблюдала. Дочери, которая смиренно служила своей маме, окружая ее любовью и благодарностью, обеспечивая всем необходимым, в том числе и своим присутствием, беседами, предупредительным вниманием, заботливо общаясь с той, которая некогда с любовью приняла на себя все тяготы, связанные со становлением любимой дочери.

Помню, я подарила Ирине Симоновне котенка, крошечную кошечку, которая стала любимицей своей хозяйки и других членов семьи. Через 3 года малышка сбила машина. Вместе с мамой Елена плакала, разделяла ее боль потери, утешала и постоянно была рядом — вот такая любовь дочери к маме. Надо сказать, это была взаимная любовь. Ирина Симоновна любила и принимала свою уникальную дочь.

Отношение к жизни у Елены Олеговны было уникальным, — как у детей. В Евангелии сказано, что Господь неоднократно призывает каждого человека уподобиться ребенку. Будьте «как дети» (Евангелие от Матфея, 18: 3), «ибо таковых есть Царствие Божие» (Евангелие от Марка, 10: 14). Что же Христос ценил в детях? В раннем возрасте дети еще сохраняют поразительную целостность ума, сердца и воли. Им чужды такие качества взрослого человека, как двоедушие, лукавство, лицемерие. Гармония в душе ребенка позволяет видеть гармонию и вокруг себя. Получается, что это и есть то подлинное Царство Божие, которое находится «внутри нас» (Евангелие от Луки, 17: 21). Елена Олеговна обладала этим потрясающим даром — оставлять внутри себя Ребенка, искреннего, непосредственного, креативного, смелого и радостного.

Детям свойственна простота, непосредственность, особая реалистичность души. Осваивая окружающий мир, они тут же творят что-то новое, воспринимая свою фантазию ничуть не менее реально, чем мир вокруг. Это же касается и времени. Ребенок долго осваивает наши привычные временные категории. Он уже хорошо говорит, многое знает и помнит, но, например, «вчера» и «год назад» для него одно и то же, прошлое живет в настоящем, а настоящее довлеет над будущим. Можно сказать, что это образ будущей жизни в вечности. Важно, чтобы ребенок дошкольного возраста получал знания в системе дошкольного образования. В жизни мы сталкиваемся с тем, что: «У одних семей есть стратегия домашнего воспитания, а у других — стратегия использования общественных образовательных структур только в форме дополнительных занятий» (Собкин, 2013, с. 4).

Елене Олеговне удавалось жить в настоящем для будущего и жизни вечной. Общаясь много с детьми, Елена Олеговна дарила им свое тепло, умение смотреть на мир с разных сторон, учила любить. Дети одаривали ее своим доверием, открытостью, любовью и благодарностью, умением создавать радость и жить с любовью. Детям не свойственны неприязнь, злоба, вражда, ненависть к кому-либо. «На злое будьте младенцами» (Первое послание к корин-

фянам, 14: 20), говорит апостол Павел, имея в виду то, как дети не видят зла вокруг, а если и чувствуют злое по отношению к себе, то очень быстро забывают и прощают обидчиков. Действительно, подобное познаётся подобным. Ребенок, по свойствам своим не знающий зла, не будет видеть этого зла и вокруг. Родитель, с гневом наказывающий своего ребенка, еще долго будет чувствовать тяжесть в своем сердце — следствие совершенного им греха. Ребенок же быстро прощает и снова бежит к родителю с сердцем, полным любви. Все доброе, чистое вызывает у ребенка доверие и притяжение. Когда ученики спросили Христа: кто больше всех в Царстве Небесном, то Он, поставив дитя посреди них, сказал: «Если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное... Кто умалится [смирится], как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном» (Евангелие от Матфея, 18: 1–4). «Любовь покоит и приятно расширяет сердце, оживотворяет его, а ненависть — мучительно стесняет и тревожит его. Кто ненавидит других — тот мучит, тиранит сам себя, тот глупее всех глупцов; а кто любит — тот блажен, всегда покоен, весел и тот премудр» (Кронштадтский Иоанн, 2005, с. 381).

Елена Олеговна смирялась и жила в духе веры и любви. Необыкновенное терпение и смирение проявляла она по отношению к коллегам, близким людям, ученикам. «Любовь не раздражается», говорит апостол Павел (Первое послание к коринфянам апостола Павла, гл. 13). Раздражение появляется, когда чувство любви не резонирует с деятельностью любви (уважение, внимание, забота, познание, ответственность). В деятельной любви раздражение не нуждается в агрессивной разрядке, так как энергии любви (энергия действия) из напряжения переходят в динамику, и любовь умиротворяется. С полным сердцем любви Елена Олеговна общалась с детьми, и они отвечали ей взаимностью.

«Любовь никогда не перестает», говорит апостол любви Павел (Первое послание к коринфянам апостола Павла, гл. 13). Любовь — вечна, это та добродетель, которая сохранится не только здесь, на земле, но и в жизни небесной. Владыка Антоний Сурожский приводит слова французского писателя Габриеля Марселя: «Сказать человеку: “Я тебя люблю” — то же самое, что сказать ему: “Ты будешь жить вечно, ты никогда не умрешь...”» (Сурожский Антоний, 2006).

Понимала ли Елена Олеговна — ученый, мать, жена, дочь, что живет по христианским заповедям любви апостола Павла? Думаю, что нет. Она просто жила по ним и ценила каждый день своей такой разной и насыщенной жизни. Жила с любовью в душе и сердце, с благодарностью за все, что имела, и своим примером, христианским отношением к жизни помогала обрести крепость духа, вектор в жизни и в профессии многим людям, в том числе и мне. Спасибо Вам, Елена Олеговна, за то, что были и есть в моей жизни! Вы научили меня жить с любовью к Жизни — в этом и есть смысл бытия в экзистенциальной парадигме отношений.

Литература

- Антоний, митр. Сурожский. Таинство любви: Беседа о христианском браке. Санкт-Петербург: Сатисъ, 2006.
- Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991.
- Бубер М. Я и Ты. М.: Высшая школа, 1993.
- Василюк Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24, № 2. С. 205–228.
- Евангелие от Матфея 18: 3.
- Евангелие от Луки 17: 21.
- Евангелие от Марка, 10: 14.
- Евангелие от Матфея Мф. 18: 1–4.
- Иоанн Кронштадтский, прав. Дневник. 2005. Т. 3. С. 381.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
- Первое послание к коринфянам, 14: 20.
- Первое соборное послание ап. Иоанна Богослова, гл. 4, стих 20.
- Первое послание к коринфянам апостола Павла, гл. 13.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992.
- Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику у дошкольников // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 5–14.
- Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 2, № 2 (34). С. 25–32.
- Собкин В.С. Каким быть дошкольному детству? Материалы круглого стола // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 4. С. 4–5.
- Толкования Священного Писания, 1 Ин 4, 20, Прп. Максим исповедник.
- Утробина В.Г. Возрастные и индивидуальные особенности отношения дошкольников к сверстнику: дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1995.
- Утробина В.Г., Стерлигова О.П. Особенности и методы христианской психотерапии и консультирования // В сборнике: Интеграция психологической науки и практики: основные проблемы и новые перспективы развития. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2022.
- Флоренский П.А. Строение слова. Контекст 1972. М.: «Наука», 1973.
- Kochukhova, O., Dyagileva, Yu., Mikhailova, A., Orekhova, L., Makhin, S., Pavlenko, V. (2021). Better Language — Faster Helper: The Relation Between Spontaneous Instrumental Helping Action and Language Ability in Family-Reared and Institutionalized Toddlers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (4), 79–94. doi: 10.11621/pir.2021.0406
- Gjems, L. (2017). Learning about concepts through everyday language interactions in preschools. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 33–44.

References

- Anthony, Mitr. Surozhsky. (2006). The Mystery of Love: A Conversation about Christian Marriage. Saint-Petersburg. (In Russ.).
- Bybler, V.S. (1991). From Science to the logic of culture: Two Philosophers introduced into the twenty-first century. Moscow: Politizdat (In Russ.).
- Buber, M. (1993). Me and You. Moscow: Vy`sshaya shkola. (In Russ.).
- First Corinthians, 14: 20. (In Russ.).
- Florensky, P.A. (1973). The structure of the word. Context. 1972. Moscow: "Nauka". (In Russ.).
- Gjems, L. (2017). Learning about concepts through everyday language interactions in preschools. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 33–44.
- Interpretations of the Holy Scripture, 1 John 4, 20, St. Maxim the Confessor. (In Russ.).
- John of Kronstadt, the righteous. Diary, 3, 381. (In Russ.).
- Kochukhova, O., Dyagileva, Yu., Mikhailova, A., Orekhova, L., Makhin, S., Pavlenko, V. (2021). Better Language — Faster Helper: The Relation Between Spontaneous Instrumental Helping Action and Language Ability in Family-Reared and Institutionalized Toddlers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (4), 79–94. doi: 10.11621/pir.2021.0406
- Lisina, M.I. (1986). Problems of the ontogeny of communication. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Petrovsky, V.A. (1992). Psychology of maladaptive activity. Moscow: "Gorbunok".
- The Gospel of Matthew, 18: 3. (In Russ.).
- The Gospel of Luke, 17: 21. (In Russ.).
- The Gospel of Mark, 10: 14. (In Russ.).
- The Gospel of Matthew, 18: 1–4. (In Russ.).
- The First Conciliar Epistle of ap. St. John the Theologian, chapter 4, verse 20. (In Russ.).

The First Epistle to the Corinthians of the Apostle Paul, ch. 13. (In Russ.).

Smirnova, E.O., Utrobina V.G. (1996). The development of attitudes towards peers in preschoolers. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 5–14. (In Russ.).

Smirnova, E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, (12) 2, 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0205 (In Russ.).

Sobkin, V.S. (2013). What should preschool be like? Round table materials. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 4, 4–5. (In Russ.).

Utrobina, V.G. (1995). *Vozrastnye i individual'nye osobennosti otnosheniya doshkol'nikov k sverstniku: Diss. ... kand. psychol. nauk. (Age and individual characteristics of the relationship of preschoolers to a peer: dissertation)*. Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Utrobina, V.G., Sterligova, O.P. (2022). Features and methods of Christian psychotherapy and counseling. Integration of psychological science and practice: main problems and new development prospects. International Scientific and Practical Conference (pp. 25–28). St. Petersburg. (In Russ.).

Vasilyuk, F.E. (2016). Empathy as the central category of understanding psychotherapy. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling psychology and psychotherapy)*, 24 (2), 205–228. (In Russ.)

Статья получена 03.05.2022;

принята 07.06.2022;

отредактирована 16.06.2022

Received 03.05.2022;

accepted 07.06.2022;

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Утробина Валерия Геннадиевна — кандидат психологических наук, профессор кафедры церковно-практических дисциплин Николо-Угрешской Духовной семинарии, vg_utrobina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8577-857X>

Valeria G. Utrobina — PhD in Psychology, Professor of the Department of Ecclesiastical and Practical Disciplines, Nikolo-Ugresh Theological Seminary, vg_utrobina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8577-857X>

Научная статья

УДК 159.922.736.2, 159.922.736.3
doi: 10.11621/npj.2022.0315

Как слово наше отзовется

Г.А. Цукерман

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

galina.zuckerman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>

Актуальность. Вопрос о соотношении средств и целей работы ученого актуален не с академической, а скорее с нравственной точки зрения. Можно успешно исследовать механизмы детского развития, создавать средства, способствующие развитию, и не заботиться о том, «как слово наше отзовется».

Цель. Цель этих биографических зарисовок профессиональной жизни выдающего исследователя и защитника детства Елены Олеговны Смирновой — показать органическое соединение ценностей, целей и средств работы детского психолога, сумевшего не только внести значительный вклад в мировую психологическую науку, но и сделать мир лучше, а детство более защищенным.

Результаты. В контексте межличностных профессиональных отношений в статье рассмотрены особенности деятельности и творчества выдающего исследователя и защитника детства, профессора Елены Олеговны Смирновой. Она является признанным в России и мире экспертом в области общения детей со взрослыми и сверстниками, психологии игры и игрушки. Под ее руководством была разработана инновационная комплексная программа воспитания и развития детей раннего возраста. Елена Олеговна была одарена как в профессиональной деятельности, так и в жизни.

Выводы. Будучи классиком детской психологии, она жила проблемами дошкольного образования. Е.О. Смирнова с большой любовью оберегала ценность личности ребенка, его инициативность, самостоятельность, сюжетно-ролевую игру — деятельность, ведущую за собой развитие дошкольников, — и упорно искала способы преодолеть негативные тенденции воспитания, обладая при этом удивительной способностью менять мир к лучшему. Статья посвящена биографии детского психолога, знающего свое дело и умеющего нести свой профессиональный дар с трепетной любовью к детям и верой в добро.

Ключевые слова: биография ученого, межличностные отношения, поддержка, сочувствие, отношение к профессиональной деятельности.

Для цитирования: Цукерман Г.А. Как слово наше отзовется // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 126–130. doi: 10.11621/npj.2022.0315

What our word may evoke

Galina A. Zuckerman

Psychological Institute of RAE, Moscow, Russia

galina.zuckerman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>

Background. The question of the relation between means and purposes of scientific work is rather more topical from the moral perspective than from the academic one. Both the successful study of child development as well as the elaboration of appropriate means to promote this development are possible without considering what our ‘word’ may evoke.

Objective. The purpose of this biographical sketch on the professional life of the outstanding researcher and protector of childhood Elena Olegovna Smirnova is to reveal an organic compound of values, aims and means of work for a child psychologist. Elena Olegovna Smirnova managed not only to make a significant contribution to world psychological science, but also to make the world a better place, where children are better protected.

Results. In the context of interpersonal professional relations, the article considers the features of the activity and creativity of an outstanding researcher and protector of childhood, Professor Elena Olegovna Smirnova. She is a recognized expert in the field of children’s communication with adults and peers, the psychology of play and toys in Russia and all over the world. An innovative comprehensive programme for upbringing and development of young children was developed under her leadership. Elena Olegovna was gifted both in professional activity and in life.

Conclusion. Being a classic in child psychology, she was profoundly involved in the problems of preschool education. E.O. Smirnova protected the value of child’s personality, initiative, independence, role-playing game — an activity leading the development of preschoolers — and persistently searched for ways to overcome the negative trends in education. Professor Smirnova also had an amazing ability to change the world for the better. The article is devoted to the biography of a child psychologist who is a true professional and knows how to carry the professional gift with a reverent love for children and faith in goodness.

Keywords: biography of a scientist, interpersonal relations, support, empathy, attitude to professional activity.

For citation: Zuckerman, G.A. (2022). What our word may evoke. Natsional’nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 126–130. doi: 10.11621/npj.2022.0315

Место профессора Е.О. Смирновой в мировой психологии нечаянно открыли мне друзья и замечательные исследователи детской игры — Милда Бредиките и Пентти Хаккарайнен (Hakkarainen, Bredikyte, 2015). Показывая туристические достопримечательности прекрасного Вильнюса, они остановились у здания, вроде бы не самого примечательного, и с придыханием сказали:

— Здесь жила Елена Олеговна Смирнова, когда она приезжала читать лекции в нашем университете.

— Ой, Ленка!

— Это для Вас она Ленка, а для нас — классик детской психологии.

О значительном вкладе подруги юности в мировую психологическую науку я как-то не слишком задумывалась. Просто жадно читала и цитировала ее талантливые, остроумные работы (Смирнова, 2009; Смирнова, Рябкова, 2011; Смирнова, Холмогорова, 2017), в которых слышала страстную интонацию любимого автора; частенько поднималась на третий этаж Психологического института¹ к Ленке — доспорить, вместе додумать те вопросы общения и сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками, которыми мы обе «болели». Ну, заодно, разумеется, посплетничать о коллегах и многочисленных общих друзьях, а главное — подпитаться всем тем эмоциональным и непосредственным, что Лена не только исследовала и описывала, но и воплощала.

О том, что исследовательские методы могут стать органикой поведения тонкого экспериментатора, я догадалась позже, в момент остро стрессовый. Защита диссертации была для меня тяжким, почти невыносимым испытанием, и, встав за кафедру, я чувствовала себя несчастной и неуместной. Напротив кафедры, в первом ряду аудитории расположилась Лена Смирнова и остальные «Лисята». Именно они — мастера инициации и развертывания «комплекса оживления» (Смирнова и др., 2003) помогли мне выйти из ступора, сфокусироваться, начать лепетать и даже улыбнуться. Сияние Лениных огромных голубых глаз, ее невербальная сопереживающая участливость сделали возможным мое человеческое поведение в ту мучительную минуту, как, впрочем, и во многие другие трудные минуты жизни.

Когда я позже рассказала Лене об этом переживании, она отмахнулась:

— Не преувеличивай. А как же иначе общаться с людьми?

Да, действительно, как же иначе, если не на высшем уровне (вне)ситуативно-личностного общения, погружающего партнера в атмосферу безусловного принятия, внутри которого возможно изменение и развитие (Галигузова, Смирнова, 2004). Не уверена, что Лена Смирнова догадывалась в полной мере, насколько она

одарена этой редкой (среди академических ученых с солидным общественным весом и даже с высоким h-индексом²) способностью менять мир к лучшему самим своим сопереживающим присутствием.

Впрочем, отчасти она это осознавала и даже пользовалась этим. В 90-е годы, когда в перестройке отечественного образования охотно участвовали лучшие психологи и педагоги, Елена Олеговна и ее коллеги разработали «кодекс чести» для дошкольных педагогов, описывающий нормы общения и сотрудничества в разных возрастных группах детских садов (Смирнова, Галигузова, Мещерякова, 2019). Эти нормы были описаны не на языке воззваний, а на языке действий взрослого, представленных в оболочке житейских советов — с виду невинных, почти наивных. Например, воспитателям предлагалось общаться с ребенком, присев на стульчик или на корточки — так, чтобы глаза собеседников были на одном уровне. Никакой проповеди равенства, просто совет: присядь на корточки.

Лена со смехом рассказывала, как воспитательницы резко приседали, едва завидев незнакомого (инспектирующего?!) взрослого, зашедшего в группу. И я грущу о том, что не успела рассказать Лене, как пылко втолковывали мне дошкольные педагоги на недавних семинарах телесно-пространственные основы равноправия. Обсуждая видеозапись урока, они замечали, что учитель, возвышающийся над партой первоклассника и «свысока» указывающий пальцем в детскую тетрадь — это болезненный удар по самооценке ребенка. Я ликовала и благодарила Елену Олеговну: ее слово (не расходящееся с делом) проросло в педагогическом сознании, еще очень-очень далеко от принятия идеи равноправия в целом (Смирнова, 2017).

Нет, Лена Смирнова не обольщалась относительно возможности ученых повлиять на общественное сознание. Об этом свидетельствует хотя бы вот эта история, которую она рассказывала с горьким смехом³:

— Гуляла с маленькой Тасей⁴, которая рылась в песочнице, но все оглядывалась — искала, с кем бы поиграть. Наконец, в ту же песочницу залезла девочка примерно Тасинового возраста, они мигом познакомились, тут же погрузились в игру и весело щебетали. Сажу на скамеечке, не без гордости наблюдаю, как хорошо моя Тася общается и играет, радуюсь солнышку, любуюсь на хохочущих девчонок. Вдруг бабушка второй девочки подзывает внучку, вынимает книжку (ну, знаешь эти дурацкие дидактические материалы для обучения дошкольников) и начинает к ребенку приставать: «Покажи треугольник. Обведи пять слив. Найди букву Д...». Зацени: я не стала говорить о тупости таких занятий, заговорила о погоде. Мол, солнышко, наконец-то выглянуло, девочки так слав-

¹ Сегодняшний ПИ РАО тогда назывался институтом общей и педагогической психологии АПН. Там в крохотной комнате располагались «Лисята» — лаборатория Майи Ивановны Лисиной, которую после ее кончины возглавила Елена Олеговна Смирнова, сохранив не только качество и оригинальность исследований, но и семейный стиль лабораторного общения.

² Индекс Хирша — количественная характеристика продуктивности ученого, основанная на количестве публикаций и количестве цитирований этих публикаций.

³ Здесь повествование ведется от первого лица, хотя, разумеется, это не цитата.

⁴ Старшая внучка.

но играют. Пусть они еще немного порезвятся. Ну, пожалуиста!

Тогда другая бабушка произнесла наставительно:

— **Вы ничего не понимаете в детской психологии!**

Готовить ребенка к школе надо каждый день!

Разумеется, мы хохотали до слез вместе с автором чрезвычайно популярных учебников по дошкольной психологии (Смирнова, 1997; 2012; 2022) и одним из самых авторитетных и цитируемых исследователей детской игры, игрушек, игрового общения, который,

оказывается, ничего в этом не понимает (Смирнова и др., 2008; Смирнова, Рахимова, 2011; Smirnova, 2017). И в то же время огорчались до слез, видя, что не можем одолеть те тенденции воспитания детей, которые нам представляются вредными, но овладевают умами родителей.

Однако Лена во все десятилетия своей жизни сохраняла юношеский романтизм, позволяющий надеяться, упорно делать СВОЕ дело и верить, что вырастет то, что посеяно, то есть доброе и разумное.

Литература

- Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет. М.: АРКТИ, 2004.
- Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для пед. училищ и вузов. М.: Школа-Пресс, 1997.
- Смирнова Е.О. Концепция генезиса общения М.И. Лисиной // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2, № 2. С. 35–40.
- Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: учебное пособие (по направлению подготовки специальности «Психология»). М.: Мозаика-Синтез, 2012.
- Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 9 (81). С. 4–9.
- Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов. М.: Litres, 2022.
- Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет. М.: МГППУ, 2003.
- Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги». М.: Русское слово, 2015.
- Смирнова Е.О., Рахимова У. Межличностные отношения дошкольников и сюжетная игра // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2011. № 6. С. 76–79.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–23.
- Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Абдулаева Е.А., Филиппова И.В., Шеина Е.Г. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 16–25.
- Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Litres, 2017.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2015). How play creates the Zone of Proximal Development. In S. Robson & S.F. Quinn (Eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 31–42). London; New York: Routledge.
- Smirnova, E. (2017). Cultural-historical play theory. In *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. London; New York: Routledge.

References

- Galiguzova, L.N., Smirnova, E.O. (2004). The art of communication with a child from one to six years old. Moscow.: ARKTI. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (1997). Psychology of the child: Textbook for educational schools and universities. Moscow: Shkola-Press. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2009). The concept of the genesis of communication by M.I. Lisina. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (2), 35–40. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2012). Communication of preschoolers with adults and peers: a textbook. Moscow: Mozaik-sintez. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2017). Playing competence of the educator. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 9 (81), 4–9. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2022). Child psychology: a textbook for universities. Moscow: Litres. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Ermolova, T.V., Meshcheryakova, S.Yu. (2003). Diagnosis of the mental development of children from birth to 3 years. Moscow: MGPPU. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu. (2015). Comprehensive educational program for young children "First Steps". Moscow: Russkoe slovo. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Rakhimova, U. (2011). Interpersonal relations of preschoolers and role playing game. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 6, 76–79. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2013). Psychological features of the play activity of modern preschoolers. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 2, 15–23. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Salmina, N.G., Abdulaeva, E.A., Filippova, I.V., Sheina, E.G. (2008). Psychological and pedagogical foundations for the expertise of toys. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 16–25. (In Russ.).

Smirnova, E.O., Kholmogorova, V.M. (2017). Interpersonal relationships of preschoolers: diagnostics, problems, correction. Moscow: Litres. (In Russ.).

Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2015). How play creates the Zone of Proximal Development. In S. Robson & S.F. Quinn (Eds.), The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding (pp. 31–42). London; New York: Routledge.

Smirnova, E. (2017). Cultural-historical play theory. In The Routledge International Handbook of Early Childhood Play. London; New York: Routledge.

Статья получена 03.05.2022;

принята 07.06.2022;

отредактирована 10.06.2022

Received 03.05.2022;

accepted 07.06.2022;

revised 10.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Цукерман Галина Анатольевна — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, galina.zuckerman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>

Galina A. Zuckerman — Doctor in Psychology, Professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, galina.zuckerman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>