

Культурные действия в игре детей дошкольного возраста

Н.Е. Веракса

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

Н.Н. Вересов

Университет Монаш, Мельбурн, Австралия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, nveresov@hotmail.com

В.Л. Сухих

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>, sukhikhvera@gmail.com

Статья посвящена анализу одного из ключевых механизмов детского развития в игре — соотношения культурных действий и условий их формирования, возникающих в процессе детской игры. Дается подробный разбор понятий «ситуация» и «нормативная ситуация». Согласно Л.С. Выготскому, особая роль в игре отводится мнимой ситуации, что определяет субъективный характер детской активности, и направляет ее на освоение смысловой стороны действий, обусловленных спецификой мнимой ситуации. Другими словами, в дошкольном детстве создаются условия и для освоения нормативного действия, и для установления отношения к нормативному действию. Это оказывается возможным благодаря наличию двух пространств: культуры и пространства мнимой ситуации. В рамках этих пространств осваиваются сами артефакты культуры и порождается субъективное отношение к различным аспектам культурных объектов. Актуальность теоретического анализа механизмов развития в игре обусловлена возрастающим интересом к игре как средству целенаправленного развития и обучения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, игра, нормативная ситуация, мнимая ситуация, культурное действие, натуральное действие.

Финансирование: Работа выполнена при поддержке проекта РНФ № 22-78-10097

Для цитаты: Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190108>

Cultural Actions in the Play of Preschool Children

Veraksa N.E.

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

Veresov N.N.

Monash University, Melbourne, Australia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@hotmail.com

Sukhikh V.L.

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>, e-mail: sukhikhvera@gmail.com

The article is devoted to the analysis of the key mechanisms of children's development in the play — the correlation of cultural actions and the conditions of their formation that arise in the process of children's

play. A detailed analysis of the concepts of “situation” and “normative situation” is given. According to L.S. Vygotsky, a special role in children’s play is assigned to the imaginary situation, which determines the subjective nature of children’s activity, and directs it to the development of the semantic side of actions due to the specifics of the imaginary situation. In other words, conditions are created in preschool childhood both for mastering normative action and for establishing an attitude to normative action. This is possible due to the presence of two spaces: culture and the space of an imaginary situation. Within these spaces, cultural artifacts themselves are mastered and a subjective attitude to various aspects of cultural objects is generated. The relevance of the theoretical analysis of the mechanisms of development in the play is due to the growing interest in the play as a means of purposeful development and education of preschool children.

Keywords: cultural-historical approach, play, normative situation, imaginary situation, cultural action, natural action.

Funding: This research was funded by Russian Science Foundation grant number 22-78-10097

For citation: Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Cultural Actions in the Play of Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190108>

Введение

Проблема, рассмотрению которой посвящена статья, связана с анализом действий, применяемых детьми дошкольного возраста в пространстве сюжетно-ролевой игры. Тема представляется весьма актуальной, как в теоретическом, так и в практическом отношении, поскольку открывает дополнительные возможности изучения развития сюжетно-ролевой игры и ее возможностей для целенаправленного обучения и развития детей дошкольного возраста. Н.Я. Михайленко в качестве одного из элементов структуры игровой деятельности указала ситуацию, в которой происходит реализация роли [19, с. 183]. Поэтому важным представляется проанализировать само понятие ситуации и возможность его использования для характеристики игровой деятельности дошкольников.

Л.С. Выготский, анализируя развитие ребенка, использовал понятие социальной ситуации развития. Он предложил следующее ее понимание: «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы называем социальной ситуацией развития в данном возрасте» [6, с. 258].

Как мы видим, такое определение социальной ситуации развития включает в себя ребенка, окружающую его действительность (в том числе социальную) и отношение ребенка к этой действительности («переживание») [23]. Характеристика действий ребенка предполагает детализацию категории окружающей действительности. Для этого нужно установить те единицы, которые входят в состав категории. Мы полагаем, что такими единицами являются ситуации. Введем рабочее определение ситуации. С этой целью рассмотрим труды классиков психологии, которые обращались к понятию ситуации. Так, Дж. Уотсон отождествлял ситуацию и стимул

(причинную ситуацию): «Когда человеческое существо совершает ряд актов — производит движение руками, ногами или напрягает свои голосовые связки, — то непременно должна существовать группа предшествующих факторов, являющихся «причиной» акта. Удобным обозначением этой последней группы можно считать термин «ситуация», или «стимул»... Таким образом, психология сталкивается непосредственно с двумя проблемами: 1) определить вероятные причинные ситуации, или стимулы, давшие начало реакции, и 2) по данной ситуации предсказывать вероятную реакцию» [15, с. 263].

Э. Толмен в своей работе «Поведение как молярный феномен», анализируя позицию Дж. Уотсона, определял ситуацию как группу стимулов: «В психологической лаборатории, когда мы имеем дело с относительно простыми факторами, такими как влияние волн эфира различной длины, звуковых волн и т. п., изучая их влияние на приспособление человека, мы говорим о стимуле. С другой стороны, когда факторы, которые приводят к реакциям, являются более сложными, как, например, в социальном мире, мы говорим о ситуациях. Ситуация с помощью анализа распадается на сложную группу стимулов» [14, с. 147].

Более того, Э. Толмен понимал ограниченность подхода Дж. Уотсона и предлагал рассматривать ситуацию в контексте понятия цели: «Поведение в собственном смысле всегда, по-видимому, характеризуется направленностью на цель или исходит из целевого объекта или целевой ситуации» [14, с. 147].

Идея цели как сущностной характеристики ситуации была представлена в гештальтпсихологии, в которой было разработано понятие проблемной ситуации [5] как совокупности условий, в которых перед субъектом была поставлена цель, но пути ее достижения оказывались неизвестными. В этом случае ситуация не только рассматривалась как совокупность внешних условий, но и включала отношение субъекта к этим условиям, задаваемое целью. Таким образом, понима-

ние ситуации в психологии включало как объективные, так и субъективные характеристики.

В связи с выделением двух сторон ситуации интерес представляет следующее высказывание А.Ф. Лосева: «Уже младенец знает, что в вещах есть нечто внутреннее и нечто внешнее. Это — основная и универсальная антитеза мысли и бытия. Действительно, еще до всякого философствования, до всякого методического размышления мы уже замечаем, что в вещах наличествуют именно эти две стороны и что они находятся в разных отношениях между собою... Нет действительности без внешней материальной базы, осуществляющей и воплощающей некое внутреннее содержание; и нет никакой действительности без внутреннего невещественного образа и формы, или смысла, что оформляет и осмысляет материю и делает ее реальной» [9, с. 805–806].

В работах З. Фрейда [16] был представлен моральный аспект ситуации, где поведение субъекта определялось не только внешними условиями, или внутренними тенденциями, но также и системой моральных установок, предписывающих определенные виды поведения.

Наличие предписаний со всей очевидностью обнаруживается в социальной психологии в теории роли. Так, Т. Шибутани писал, что роль в игре можно понять «...как представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна позиция, занимаемая им в совместном действии» [18, с. 46].

В качестве предварительного итога отметим, что анализ ситуации можно проводить с двух позиций — объективной и субъективной. Субъективная сторона ситуации определяется отношением действующего в ней субъекта и зависит от его индивидуальных особенностей, ценностей, эмоционального реагирования, переживаний, поставленных целей и т. д. [1; 4; 12]. Объективная сторона ситуации включает объективные признаки, не только видимые, но и скрытые, такие как предписания, требования, правила. Ситуации с такими свойствами можно назвать объективными. Они имеют две составляющие — внешний признак (видимый) и правило (которое скрыто). Эти составляющие, несмотря на свою противоположность, являются объективными. Их объективность выражается в том, что они существуют независимо от конкретного субъекта.

Нормативная ситуация и действия ребенка

В социальной среде артефакты задают ситуации, в которых каждый объект, свойство или обстоятельство имеют связанный с ним предписанный способ поведения или действия. Таким образом, оказавшись в непосредственной близости к какой-либо вещи, человек попадает в поле действия сформулированных предписаний, в соответствие с которыми социум ожидает от него адекватного поведения. Поэтому такие ситуации можно рассматривать в качестве единиц социального пространства. Они являются не просто ситуаци-

ями, а ситуациями нормативными — в силу наличия в них стандартных правил поведения или действий с данным объектом [3]. Сами нормативные ситуации в таком случае могут рассматриваться как единицы культуры. Субъект, оказавшийся в такой ситуации, должен действовать предписанным этой ситуацией культурным способом. Отсюда мы можем сделать вывод, что культурное действие есть такое действие, которое предусмотрено нормативной ситуацией, т. е. соответствует принятым культурным нормам и является обязательным для всех, кто оказался в этой ситуации. Понятно, что нормативная ситуация является пространством существования культурного действия.

Подчеркнем один существенный момент, связанный с действиями детей в нормативной ситуации. Нужно иметь в виду, что действия, которые являются следствием объективных характеристик нормативной ситуации, и действия, обусловленные специфической личностью субъекта, не только отличаются друг от друга, но и располагаются в разных пространствах. Особенность поведения ребенка заключается в том, что действие, совершаемое ребенком, может попадать в нормативную ситуацию, а может оказаться и вне ее. Специфика устройства нормативной ситуации такова, что среди множества возможных вариантов действия и способов поведения предлагается одна из конкретных форм активности, которая определяется как предпочтительная, адекватная и желательная для реализации в данной ситуации. Другими словами, мы хотим сказать, что в конкретной нормативной ситуации среди самых разнообразных возможностей действия в культуре ожидается вполне определенный способ поведения или действия. Его можно назвать культурным действием, подчеркивая тем самым, что это действие является нормативным, т. е. принятым в данном социуме типичным способом действия, которое является не изобретением ребенка, а результатом освоения социальных норм поведения. Конечно, выполнение действия может быть более или менее успешным, и разные дети могут по-разному следовать ожиданию, варьируя собственное поведение. Однако действие, представленное в предписании, будет оставаться тем же самым. Оно определяется не желаниями субъекта, а предписанием, определенным для этой нормативной ситуации. Таким образом, нормативная ситуация включает в состав своей структуры объективное культурное действие.

Характерным является тот факт, что дети дошкольного возраста различают игровые действия и действия, задаваемые нормативной ситуацией, или культурные действия. Такое различие подробно описано Д.Б. Элькониным [19, с. 196]. Детям дошкольного возраста предлагалось играть в «самих себя». Эта ситуация, на наш взгляд, интересна тем, что в ней игровая ситуация заменяется нормативной ситуацией. Специфика же нормативной ситуации заключается в том, что ребенок должен воспроизводить ожидаемые действия (как было сказано выше), т. е. те действия, которые многократно повторяются в его повседневной жизни. Парадоксальность ответа детей состоит в том, что технически выполнить предложение ребенку не

сложно, поскольку он постоянно его воспроизводит в повседневной жизни. Однако психологически ребенок не может принять предложения экспериментатора именно как игровую ситуацию, в силу расхождения смысла игры и нормативной ситуации.

Согласно Л.С. Выготскому, культурное действие обладает рядом свойств: опосредствованностью, осознанностью, произвольностью и системностью [6]. Если сопоставить эти два определения культурного действия, то возникает вопрос: «Говорится ли в них про два разных действия или в них представлено одно и то же действие?». Мы полагаем, что в этих определениях рассматривается одно и то же культурное действие. Сначала оно выступает в своей внешней форме в качестве культурного образца, а затем как результат присвоения этого культурного образца ребенком в процессе обучения под руководством взрослого в зоне ближайшего развития в виде действия с отмеченными Л.С. Выготским свойствами.

Игра и действия ребенка

Вместе с тем необходимо учесть еще одно обстоятельство. Как известно, Л.С. Выготский подчеркивал, что в игре возникает зона ближайшего развития. Он писал: «Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития» [7, с. 65]. Следовательно, в игре ребенок также осваивает культурные действия. Однако, согласно А.Н. Леонтьеву, игровые действия отличаются по операциональному составу от идеальных культурных действий, что связано с использованием предметов-заместителей. Именно возможность не воспроизводить операции или воспроизводить их частично и упрощенно отличает игру от других видов деятельности. Определенный интерес вызывает вытекающее из этого обстоятельства следствие [11; 20]. Получается, что, играя, ребенок действует в зоне ближайшего развития, но не под руководством взрослого, а самостоятельно. Возникает вопрос: «Что представляет собой эта активность — это есть культурная форма действия или натуральная?». Д.Б. Эльконин говорил, что ребенок в игре осваивает смыслы человеческого поведения в различных ситуациях. Понятно, что поскольку освоения операциональной стороны деятельности взрослых в игре не происходит в силу сложности ее операционального состава, ребенок должен разбираться с мотивационно-смысловой стороной. Таким образом, игра представляет собой другое пространство, отличное от социального пространства культуры, состоящего из нормативных ситуаций как его единиц. Игра в этом случае предстает как пространство смысловое, т. е. пространство субъективное. В нем и реализуются игровые действия, направленные на построение отношений к артефактам культуры.

Итак, мы вплотную подошли к определению двух пространств существования, одно из которых связа-

но с освоением идеальных форм (образцов культурных действий). Оно является объективным и представляет собой социальное пространство культуры. Освоение этого пространства происходит в зоне ближайшего развития. Другое — пространство игры. Оно субъективно и позволяет строить отношения к различным объектам культуры.

Два пространства существования действий

Л.С. Выготский рассматривал игровые действия в контексте мнимой ситуации. Мнимая ситуация в культурно-исторической теории фактически представляет собой пространство существования игровых действий. Ее автор писал: «Мне кажется, что за критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию» [7, с. 62].

Чтобы понять специфику игровых действий, нужно проанализировать сам феномен мнимой ситуации. Ее возникновение, как это подчеркивал Л.С. Выготский, «...становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля, появляющегося в дошкольном возрасте» [7, с. 63].

Феномен мнимой ситуации с психологической стороны, на наш взгляд, представляет собой объединение двух отличающихся друг от друга полей — перцептивного и поля воображения — в единое целое, где одновременно учитываются смыслы обеих составляющих [22].

В таком случае специфика игрового действия в мнимой ситуации, по Л.С. Выготскому, предстает следующим образом: «Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации» [7, с. 64].

Для более точного понимания игровых действий, протекающих в мнимой ситуации, полезно сопоставить ее строение со строением нормативной ситуации. Как уже говорилось, для нормативной ситуации характерно наличие некоторого объекта и правила (или предписания) действия с этим объектом. При этом нужно иметь в виду, что нормативная ситуация — это ситуация, в которой правило не только существует, но и предписывает субъекту необходимость действовать. Иными словами, нормативная ситуация выступает в качестве пространства активности субъекта. Неслучайно Д.Б. Эльконин отметил, что «...связи действий с предметом и словом, его обозначающим, составляют единую динамическую структуру» [19, с. 242]. Мы бы назвали эту структуру нормативной ситуацией.

Мнимая ситуация характеризуется, на наш взгляд, следующими особенностями. Во-первых, в ней представлена нормативная ситуация, которая задается внешними характеристиками объекта, расположенно-

го в поле восприятия и правилом, связанным с этим объектом. Во-вторых, в этой ситуации представлен репрезентативный образ другой нормативной ситуации, с другим объектом и другим правилом. В-третьих, правило из воображаемой нормативной ситуации заменяет правило воспринимаемой нормативной ситуации. Такая замена характеризует использование предметов-заместителей. Другими словами, мнимая ситуация есть результат переноса предпочитаемого поведения из одной нормативной ситуации в другую нормативную ситуацию [22]. Правильность нашего понимания строения мнимой ситуации подтверждается результатами исследований по переименованию объектов. Д.Б. Эльконин описал эксперимент, в котором изучалось переименование предметов детьми дошкольного возраста. Ребенку предлагалось сначала назвать предметы, которые располагались перед ним, а затем переименовать их в соответствии с предложенными экспериментатором названиями. Для нас интерес представляют результаты пятилетних детей. Д.Б. Эльконин обнаружил, что были такие дети, которые «...делали попытки сразу действовать с предметами согласно новому названию» [19, с. 235]. Эти данные свидетельствуют о том, что с каждым предметом связаны правила его применения, что представляет собой нормативную ситуацию. Выполнение детьми действий с предметами в соответствии с новым названием указывает на возникновение мнимой ситуации, так как произошел перенос правила из одной нормативной ситуации на другую.

Как было уже сказано, в нормативной ситуации от субъекта ожидается выполнение определенного действия. Следовательно, проявление активности является неотъемлемым свойством мнимой ситуации. По этому поводу Е.О. Смирнова, тонко понимавшая игру дошкольников, писала: «Невозможно представить себе ребенка, который, взяв на себя роль взрослого, оставался бы бездейственным и действовал бы только в умственном плане — представлении и воображении» [11, с. 270]. Вот почему выполнение правила, перенесенного в мнимую ситуацию, с нашей точки зрения, оказывается принципиальным, поскольку правило определяет смысл мнимой ситуации, а значит, и всей игры и заставляет ребенка действовать. Исследователи игры так или иначе отмечали значимость выполнения правил. Л.С. Выготский, например, писал: «представить себе, 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» [7, с. 66]. Известный культуролог Й. Хейзинга отмечал абсолютную необходимость выполнения игровых правил: «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,

сопровожаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием “иного бытия”, нежели “обыденная” жизнь» [17]. Известный специалист в области изучения игры Р. Кайуа писал: «Любая игра есть система правил. Ими определяется то, как “играют” [de jeu], а как “не играют”, т. е. 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, т. е. готовностью соблюдать правила. Следует “играть по правилам” [jouer le jeu] или не играть совсем» [8].

В действиях по правилу Л.С. Выготский видел парадоксальность игры. Парадокс заключается в том, что ребенок для оперирования оторванным значением нуждается в другой вещи. Фактически, здесь описывается механизм построения мнимой ситуации. Он заключается в том, что ребенок находит такие объекты одного пространства, которые могут быть отождествлены с объектами другого пространства.

Таким образом, чтобы действовать в мнимой ситуации ребенок должен ориентироваться одновременно на двух уровнях: и на уровне реальных действий, определяемых видимым полем, и на уровне игровых действий в мнимой ситуации.

Можно сказать, что нормативная ситуация входит в структуру игры дошкольников, поскольку именно она несет правила, которые ребенок должен соблюдать при выполнении соответствующей роли. Но вместе с тем, эта нормативная ситуация должна и отличаться от тех ситуаций, которые складывается в жизни ребенка. Различие игровых и реальных ситуаций заключается в том, что в одном случае они оказываются освоенными детьми, а в другом — только подлежат усвоению.

Таким образом, мы различаем два вида действий, которые выполняют дети в нормативных ситуациях: один тип действий соответствует принятым в культуре нормам, а другой — связан не с нормами, а со смыслами деятельности взрослых. В этом отношении игровые действия представляют собой субъективные игровые действия, операциональная сторона которых является символической и выполняется с помощью предметов-заместителей. При этом нормативная ситуация может служить критерием оценки развивающего потенциала игры за счет того, насколько ребенок будет обогащать символическую сторону игрового действия.

Становится понятно, какого рода действия могут быть реализованы детьми в игре. Если следовать позиции Т. Парсонса, то игровые действия, выполняемые дошкольниками, можно отнести к культурным формам активности в силу того, что они являются вариантами социальных действий. Он писал: «Социальное действие — это такое действие, которое, соответствующее своему субъективному значению для актора или акторов, имплицитно включает установки и действия других и в своем развитии ориентировано на них» [10].

Другими словами, применительно к ребенку можно утверждать, что под культурным (социальным) действием следует понимать такую форму детской активности, которая обязательно имеет в виду другого субъекта. В данном случае действия, которые ребенок реализует в нормативной и мнимой ситуации, являются культурными: объективные нормативные действия по образцу и субъективные игровые действия, соответствующие роли. Следовательно, в дошкольном детстве мы встречаем ряд действий, которые могут быть реализованы детьми, как в различных нормативных ситуациях, так и в игре. При этом нормативная ситуация может служить критерием оценки развивающего потенциала игры [24].

Действия детей дошкольного возраста

Говоря о действиях детей дошкольного возраста, мы имеем в виду объективные предметные действия (по образцу) и субъективные игровые действия. Они отличаются от натуральных действий и могут охарактеризовать специфику детской активности.

Натуральные действия характеризуются неадекватным норме использованием предмета. Они могут разрушить сам предмет, с которым ребенок действует (например, ребенок берет игрушечный автомобиль и стучит им по столу). Натуральное действие отличается от действия с предметом-заместителем, так как последнее осуществляется в логике замещаемого предмета. Натуральное действие не реализуется в предметной логике [21].

Культурные или объективные предметные действия (по образцу) представляют собой действия, которые ребенок освоил под руководством взрослого или по примеру других детей. Эти действия социальные, поскольку они осваиваются через социальное взаимодействие и предполагают возможность участия другого человека. Нужно учитывать, что построение нормативной ситуации совершается в точке социального напряжения, т. е. там, где субъект может действовать эгоцентрически или просоциально. Последний способ осуществляется в соответствии с предписанием, существующим для каждой нормативной ситуации.

Игровые действия являются, как уже отмечалось, действиями, выполняемыми в соответствии с ролью, которую ребенок принял в игре. Пространством существования игровых действий оказывается мнимая ситуация. Игровые действия позволяют детям построить отношения к нормативным ситуациям, поэтому они разворачиваются в субъективном пространстве. Вместе с тем игровые действия также следует рассматривать как социальные. Они предполагают участие других детей и направлены на понимание смыслов разыгрываемых ситуаций, характерных для социального окружения ребенка.

Выводы

Мы сравнили действия детей в нормативной ситуации и в мнимой ситуации. Каждая из этих ситуаций ориентирована на определенный тип действий дошкольников. Культура предполагает освоение культурных образцов. Движение в культуре связано с освоением и применением действий в нормативных ситуациях. Нормативная ситуация является пространством существования объективного культурного действия. Она характеризует такой инструмент развития как зону ближайшего развития и связанный с ней процесс обучения.

Нормативные ситуации входят в структуру игры дошкольников в качестве тех социальных образцов, которые осваиваются детьми. Игра, как это отмечали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин, возникает в силу сложности операциональной стороны деятельности взрослых. Поскольку операциональная сторона игровых действий носит символический характер, игра становится пространством существования субъективных действий детей, в котором формируются их отношения к культуре. Инструментом игры оказывается мнимая ситуация. Все эти действия в большей или меньшей степени являются социальными, т. е. культурными. Однако игровые и нормативные действия различаются по своему характеру: одни передают значения, другие — смыслы; одни объективны, другие субъективны. Нормативные ситуации могут стать критериями становления игровых ролевых действий детей.

Литература

1. Ван Урс Б. Семиотическая деятельность детей младшего возраста в игре: построение и использование схематических представлений // Современное дошкольное образование. 2021. Том 1. № 103. С. 68–78.
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.Б., Якупова В.А. Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. 2019. Том 15. № 4. С. 97–112. DOI:10.21702/grj.2018.4.5
3. Веракса Н.Е. Репрезентация объективных ситуаций детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] //

References

1. Van Urs B. Semioticheskaya deyatelnost' detej mladshogo vozrasta v igre: postroenie i ispol'zovanie skhematicheskikh predstavlenij [Semiotic activity of young children in the game: the construction and use of schematic representations]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2021. Vol. 1, no. 103, pp. 68–78. (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Buhalenkova D.B., Yakupova V.A. Vozmozhnosti razvitiya regul'yatornykh funktsij v igrovoj deyatelnosti: teoreticheskij obzor [Possibilities of development of regulatory functions in gaming activity: theoretical review]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological

- Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 110–119. DOI:10.17759/chp.2015110310
4. Веракса Н.Е., Сухих В.Л. Игра и проблема единства аффекта и интеллекта // Казанский педагогический журнал. 2021. № 5. С. 253–260. DOI:10.51379/KPJ.2021.149.5.035
 5. Вертгеймер М. О гештальттеории // История психологии (10–30-е гг. Период открытого кризиса) / Под ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. С. 144–159.
 6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432с.
 7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
 8. Кайя Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007. 304 с.
 9. Лосев А.Ф. Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993. С. 805–806.
 10. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2002. 880 с.
 11. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. М.: Школа-пресс, 1997. 384 с.
 12. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2019. Том 2. № 34. С. 25–32. DOI:10.11621/npj.2019.0207
 13. Суджетайте-Волунгявичене Г. Помощь детям младшего возраста в присоединении к игровому миру: микроанализ // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 34–71.
 14. Толмен Э. Поведение как молярный феномен // История психологии (10–30-е гг. Период открытого кризиса) / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. С. 107–124.
 15. Торндайк Э., Уотсон Дж.Б. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 701 с.
 16. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989. 456 с.
 17. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992. 458 с.
 18. Шибутани Т. Социальная психология. М.: АСТ, 1998. 538 с.
 19. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
 20. Leybina, A.V., Kashapov, M.M. Understanding Kindness in the Russian Context // Psychology in Russia: State of the Art. 2022. Vol. 15. № 1. P. 66–82. DOI:10.11621/npj.2022.0105
 21. Solovieva Yu., Baltazar Ramos A.M., Quintanar R.L. Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky // New Ideas in Child and Educational Psychology. 2021. Vol. 1. № 1. P. 77–95. DOI:10.11621/nicep.2021.0104
 22. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The Play Matrix: a Tool for Assessing Role-play in Early Childhood // International Journal of Early Years Education. 2022. Vol. 30. № 3. P. 542–559. DOI:10.1080/09669760.2022.2025582
 23. Veresov N. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12. № 3. P. 129–148. DOI:10.17759/chp.2016120308
 24. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach // Early Years. 2022. P. 1–13. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880
 - Journal], 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 97–112. DOI:10.21702/rpj.2018.4.5
 3. Veraksa N.E. Reprerentaciya ob'ektivnyh situacij det'mi doshkol'nogo vozrasta [Representation of objective situations by preschool children]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 110–119. DOI:10.17759/chp.2015110310. (In Russ.).
 4. Veraksa N.E., Suhikh V.L. Igra i problema edinstva affekta i intellekta [The game and the problem of the unity of affect and intelligence]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2021, no. 5, pp. 253–260. DOI:10.51379/KPJ.2021.149.5.035. (In Russ.).
 5. Vertgejmer M. O geshtal'tteorii [About Gestalt theory]. In P.Ya. Gal'perin, A.N. Zhdan (Eds.), *Istoriya psihologii (10–30-e gg. Period otkrytogo krizisa) [History of psychology (10–30-ies. The period of open crisis)]* (pp. 144–159). Ekaterinburg, Delovaya kniga, 1999. (In Russ.).
 6. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochinenij: v 6 t [Collected works: in 6 vol.]*. T. 4: *Detskaya psihologiya [Vol. 4: Child psychology]*. Moscow, Pedagogika, 1984.
 7. Vygotskiy L.S. Igra i ee rol' v psicheskome razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62–68. (In Russ.).
 8. Kajua P. Igrы i lyudi. Stat'i i esse po sociologii kul'tury [Games and people. Articles and essays on the sociology of culture]. Moscow, OGI, 2007. (In Russ.).
 9. Losev A.F. Bytie. Imya. Kosmos [Genesis. Name. Cosmos] (pp. 805–806). Moscow, Mysl', 1993. (In Russ.).
 10. Parsons T. O strukture social'nogo dejstviya [On the structure of social action]. Moscow, Akademicheskij Proekt, 2002. (In Russ.).
 11. Smirnova E.O. Psihologiya rebenka: Uchebnik dlya pedagogicheskikh uchilishch i vuzov [Child psychology: Textbook for pedagogical colleges and universities]. Moscow, Shkola-press, 1997. (In Russ.).
 12. Smirnova E.O. Specifika sovremennogo doshkol'nogo detstva [Specificity of modern preschool childhood]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019. Vol. 2, no. 34, pp. 25–32. DOI:10.11621/npj.2019.0207 (In Russ.).
 13. Sudzhetajte-Volungyavichene G. Pomoshch' detyam mladshogo vozrasta v prisoedinenii k igrovomu miru: mikroanaliz [Assistance to young children in joining the game world: microanalysis]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya [Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology]*, 2021, no. 4, pp. 34–71. (In Russ.).
 14. Tolmen E. Povedenie kak molyarnyj fenomen [Behavior as a molar phenomenon]. In P.Ya. Gal'perina, A.N. Zhdan (Eds.), *Istoriya psihologii (10–30-e gg. Period otkrytogo krizisa) [History of psychology (10–30-ies. The period of open crisis)]* (pp. 107–124). Ekaterinburg, Delovaya kniga, 1999. (In Russ.).
 15. Torndajk E., Uotson Dzh.B. Osnovnye napravleniya psihologii v klassicheskikh trudah. Biheviorizm [The main directions of psychology in classical works. Behaviorism]. Moscow, AST-LTD, 1998. (In Russ.).
 16. Frejd Z. Vvedenie v psichoanaliz: Lekcii [Introduction to psychoanalysis: Lectures]. Moscow, Nauka, 1989. (In Russ.).
 17. Hejzinga J. Homo ludens. V teni zavtrashnego dnya [Homo ludens. In the shadow of tomorrow]. Moscow, Progress-Akademiya, 1992. (In Russ.).
 18. Shibutani T. Social'naya psihologiya [Social psychology]. Moscow, AST, 1998. (In Russ.).
 19. El'konin D.B. Psihologiya igry [Psychology of the game]. Moscow, Pedagogika, 1978. (In Russ.).

20. Leybina A.V., Kashapov M.M. Understanding Kindness in the Russian Context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 66–82. DOI:10.11621/pir.2022.0105

21. Solovieva Yu., Baltazar Ramos A.M., Quintanar R.L. Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2021. Vol. 1, no. 1, pp. 77–95. DOI:10.11621/nicep.2021.0104

22. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The Play Matrix: a Tool for Assessing Role-play in Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 542–559. DOI:10.1080/09669760.2022.2025582

23. Veresov N. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129–148. DOI:10.17759/chp.2016120308

24. Veresov N., Veraksa N. Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach. *Early Years*, 2022, pp. 1–13. DOI:10.1080/09575146.2022.2056880

Информация об авторах

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Вересов Николай Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета образования, Университет Монаш, Мельбурн, Австралия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@hotmail.com

Сухих Вера Леонидовна, инженер кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>, e-mail: sukhikhvera@gmail.com

Information about the authors

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

Veresov Nikolay Nikolaevich, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@hotmail.com

Sukhikh Vera Leonidovna, Engineer of Department of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>, e-mail: sukhikhvera@gmail.com

Получена 20.12.2022

Принята в печать 21.03.2023

Received 20.12.2022

Accepted 21.03.2023