

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, подчиняющиеся 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 путешествеников, 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,

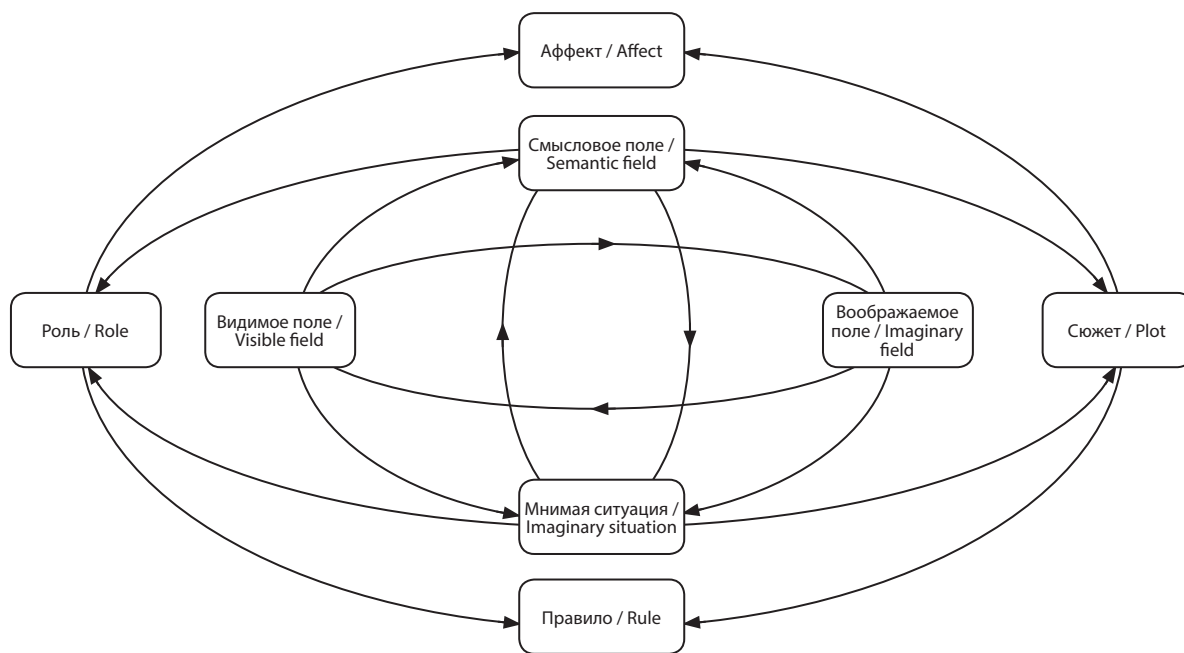


Рисунок. Диалектическая структура сюжетно-ролевой игры

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 «иного 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.
- Хёйзинга, 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;
accepted 10.06.2022;
revised 15.06.2022

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>