

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 образов). 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 самоофективности 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., Smirnova, 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

Received 16.05.2022;
accepted 04.06.2022;
revised 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. Shiyan — 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>