

Детское развитие: две парадигмы

Н.Е. Веракса*,
ИИДСВ РАО, МГПУ, Москва, Россия,
neveraksa@gmail.com

Существует два взгляда на понимание детского развития. Первый взгляд характеризуется тем, что подчеркивается культурная сущность человека. В этом случае ребенок рассматривается как существо, которое не владеет культурой и перед которым стоит задача ее освоения. Существенной составляющей культуры является система норм, включая различные средства и образцы, так называемые «идеальные формы». Носителем этих идеальных форм или культуры выступает взрослый. В зоне ближайшего развития не изобретаются новые формы культуры, наоборот, осваиваются уже сложившиеся (в этом смысле старые) нормы. Другой взгляд на ребенка заключается в том, что он понимается как человек, обладающий бесконечными, безграничными возможностями. Тогда задача, которая встает перед взрослым, состоит в том, чтобы обеспечить реализацию детских возможностей. Реализация возможностей предполагает выход за пределы зоны ближайшего развития, поскольку они безграничны. Для этого необходимо другое пространство, ориентированное на новые, еще не существующие формы культуры. Мы назвали его пространством детской реализации. В нем ведущая роль принадлежит ребенку. Это пространство противоположно по своему значению зоне ближайшего развития, в которой происходит освоение старой нормы, т. е. уподобление ребенка культуре; наоборот, в пространстве реализации — создании нового, где взрослый помогает ребенку реализовать его замысел, культура уподобляется ребенку.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, детство, пространство реализации, культура.

Child Development: Two Paradigms

N.Ye. Veraksa,
Institute of Childhood, Family and Childrearing, Russian Academy of Education; Moscow City University, Moscow, Russia,
neveraksa@gmail.com

There are two ways of comprehending child development. The first one stresses the cultural essence of man. It regards the child as a human being that has not yet acquired culture and is faced with the task of its acquisition. The important part of culture is the system of norms, including various means and patterns, the so-called 'ideal forms'. The bearer of these ideal forms and culture is the adult. The zone of proximal development is not for inventing new forms of culture, but for mastering the norms that already exist. Another approach sees the child as an individual with endless, limitless abilities. Thus the task that arises before the adult is to ensure that the child's potential is fulfilled. This implies reaching out beyond the limits of the zone of proximal development as the abilities are limitless. And that, in turn, implies another space, aimed at new forms of culture which have not yet existed. We have called this the space of child actualization. In this space, the child's role is the leading one. In its very sense this space is the opposite of the zone of proximal

Для цитаты:

Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 102–108. doi:10.17759/chp.2018140211

For citation:

Veraksa S.A. Child Development: Two Paradigms. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2018140211

* Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, руководитель научного направления, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, главный научный сотрудник, Московский городской педагогический университет, почетный доктор, Гетеборгский университет, Москва, Россия. E-mail: neveraksa@gmail.com
Veraksa Nikolai Yevgenyevich, PhD in Psychology, Professor, Academic Supervisor, Institute of Childhood, Family and Childrearing, Russian Academy of Education; Dr.H.C., Gothenburg University; Leading Research Fellow, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: neveraksa@gmail.com

development where the acquisition of the old norms occurs (i.e. the assimilation of the child into culture); on the contrary, the space of actualization is a place where new norms are created, where the adult helps the child to implement the latter's intentions, and where culture is assimilated into the child.

Keywords: zone of proximal development, childhood, space of actualization, culture.

Развитие и культура

Один из распространенных взглядов на ребенка состоит в том, что ребенок понимается как малоопытный субъект, который не может включиться в производственную деятельность взрослого сообщества, что вызывает необходимость наличия особого подготовительного к взрослой жизни периода, или детства. Этот подход разделяется многими отечественными авторами. Так, Д.Б. Эльконин писал: «Возникает такое положение, при котором ребенка нельзя учить владению орудиями труда в силу их сложности, а также в силу того, что возникшее разделение труда создает возможности выбора будущей деятельности, не определяемой однозначно деятельностью родителей. Появляется своеобразный период, когда дети предоставляются самим себе» [7, с. 63]. На ограниченность ребенка указывал А.Н. Леонтьев: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения предыдущих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире продуктов общественно-исторической практики — в языке, в науке, и нравственных нормах, в творении искусства. Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности» [4, с. 376].

Сам факт того, что ребенок живет в культуре и не знаком с ней, говорит о необходимости ее освоения. Это подчеркивал А.Н. Леонтьев: «... главное для развития — это включение ребенка в общение со взрослым, овладение тем миром материальных и духовных явлений, которые созданы в ходе исторического развития человеческого общества» [4, с. 374].

При этом культура предстает в роли источника культурных или идеальных форм. Д.Б. Эльконин писал: «Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой идеальной формой, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития человеческой культуры, в котором он родился» [6, с. 32]. Важный момент заключается в том, что культурные формы уже существуют — они выступают как сложившиеся образцы, которым ребенок должен подражать. Процесс освоения образцов, или идеальных форм, определяет детское развитие.

Анализу этого вопроса уделял большое внимание Л.С. Выготский. Он противопоставлял две стороны процесса развития — натуральную и культурную: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования лич-

ности ребенка» [2, с. 31]. Хотя подобное противопоставление он считал условным, но, вместе с тем, необходимым: «...противоположение “природы” и “культуры” психологии человека правильно только очень условно... мы, однако, полагаем, что различие того и другого является совершенно необходимой предпосылкой всякого адекватного исследования психологии человека» [2, с. 35]. Анализируя процесс детского развития, Л.С. Выготский подчеркивал одну его противоречивую особенность: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала» [3, с. 87]. Для объяснения этого обстоятельства он ввел понятия первичной и конечной формы. Под первичной формой, скорее всего, он понимал генетически обусловленные начальные психические образования, которые лежат в основе взаимодействия ребенка с культурой и развиваются в ходе этого взаимодействия: «Мы видели, что ребенок владеет в начале развития только первичной формой, т. е., скажем, в области речи он произносит только отдельные слова. Ведь отдельные слова составляют часть диалога ребенка с матерью, которая уже владеет идеальной формой, такой, какая должна появиться у ребенка в конце его развития. Может ли ребенок в год или полтора года жизни овладеть этой идеальной формой, т. е. просто ее усвоить, просто подражать ей? Не может. Может ли ребенок этого возраста, тем не менее, двигаясь от первого шага до последнего, все больше и больше приравнивать свою первоначальную форму этой конечной форме? Да, исследование показывает, что так оно в действительности и происходит» [3, с. 90]. Под идеальной формой Л.С. Выготский понимал то психическое образование, которое, с одной стороны, должно появиться в конце развития, а с другой — уже существует в культуре и является культурным образцом: «Условимся называть эту развитую форму, которая должна появиться в конце детского развития, ... конечной, или идеальной, формой — идеальной в том смысле, что является образцом того, что должно получиться в конце развития, или конечной — в смысле того, что должно в конце развития ребенка у него получиться» [3, с. 88].

Процесс развития Л.С. Выготский рассматривал как взаимодействие первичной и идеальной формы: «Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития, т. е. что-то такое, что

должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом влияет на самые первые шаги этого развития» [3, с. 88]. Под движущими силами развития он понимал несоответствие первичной и идеальной формы: «... движущие силы развития в этом несоответствии — это основные противоречия детского развития — идеальной и генетической (развивающейся формы)» [3, с. 244]. Согласно этой логике, в ходе присвоения выработанных в культуре систем средств, таких как язык или система научных понятий, натуральные психические функции преобразуются в высшие психические функции, которые характеризуются осознанностью, произвольностью и опосредствованностью.

Обучение и зона ближайшего развития

Понятно, что в связи с освоением идеальных форм возникает необходимость обучения. Идеальные формы составляют основу культуры. Однако сама идеальная форма непосредственно не открывается ребенку. Она осваивается с помощью ее носителя или посредника, в роли которого выступает взрослый. Л.С. Выготский рассматривал ситуацию, в которой носитель идеальной формы — взрослый — отсутствует. «Представим себе, что у ребенка в среде отсутствует эта идеальная форма, т. е. развитие ребенка не подчиняется тому закону, о котором я говорил только что, именно, что конечная форма отсутствует, не взаимодействует с начальной формой, ребенок развивается среди других детей, т. е. есть среда его сверстников с низшей, начальной формой. Будет ли тогда развиваться соответствующая деятельность, соответствующие свойства у ребенка? Исследования показывают, что будут, но чрезвычайно своеобразно, т. е. они будут всегда развиваться очень медленно, очень своеобразно и никогда не достигнут того уровня, которого они достигают, когда есть в среде соответствующая идеальная форма» [3, с. 91]. Аналогичный сюжет предлагал исследовать А.Н. Леонтьев: «Если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие дети, а все взрослое население погибло, то человеческий род и не прекратился бы, однако история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрыть для новых поколений» [4, с. 375].

Эти два примера убедительно раскрывают позицию авторов относительно роли взрослого в детском развитии. Она заключается в том, что достижения культуры (идеальные формы) осваиваются ребенком только с помощью взрослого. Фактически, взрослый выступает в роли высшего существа, знающего, что и как нужно делать ребенку. В этом случае взрослый не только предьявляет идеальную форму, но и контролирует процесс взаимодействия первичной и идеальной формы. Этот контроль (контроль сверху) носит доминирующий характер в том смысле, что правильный результат заранее известен взрослому как носителю

идеальной формы, и у него есть основания направлять действия детей в заранее проложенное русло.

Этот процесс происходит в особом образовательном пространстве, которое определяется наличием зоны ближайшего развития. Фактически, зона ближайшего развития выступает как место, в котором происходит встреча первичной и идеальной формы. Как следует из вышеизложенного, ведущая роль в этом процессе — организация зоны ближайшего развития — принадлежит взрослому. Именно он отбирает культурные образцы, показывает способы действия с ними и контролирует результаты их освоения. У Л.С. Выготского этот процесс характеризуется как особая форма образования, которая ведет за собой развитие — развивающее обучение. Этот процесс, учитывая все, сказанное выше, со стороны культуры нельзя назвать творческим, поскольку его результат заведомо задан культурой.

Репродуктивность культуры

В связи с этим возникает определенная опасность трактовки роли образования в детском развитии. Образцы можно рассматривать как готовые схемы, которые навязываются детскому сознанию и определяют содержание его будущих продуктов. Другими словами, само мышление ребенка приобретает репродуктивный характер. Основная критика этого подхода связана с опасением ограничений творческих возможностей детей, их ориентацией на воспроизведение академических стандартов [14].

В любом случае, ребенок, который растет в социуме, для того, чтобы быть социализированным, должен знать основные правила данного социума. Фактически, культурные образцы и выступают носителями таких правил. В этом смысле основу культуры составляют ситуации социального взаимодействия, которые нормированы, стандартны и стабилизируют это взаимодействие. Собственно говоря, культура и не может быть построена по-другому, поскольку социальное взаимодействие предполагает определенность и стабильность. В этом смысле культурные ситуации — это ситуации, которые повторяются много раз и являются репродуктивными. Более того, оказываясь в стандартной ситуации, подчиняясь принятым правилам, ребенок превращается в социальную единицу, индивидуальность которой оказывается невостребованной. Еще раз подчеркнем, что всякая социальная активность опирается на устойчивые формы договоренностей, т. е. нормированные ситуации, характеризующие взаимодействие участников социального процесса. Социальные функции общества рождают потребность в культурных нормах.

Набор задач и ситуаций стандартного характера задают возрастные параметры освоения ребенком культурных форм. Чем больше культурных норм ребенок осваивает, тем прочнее он «вживается» в культуру. Таким образом, дошкольное детство нагружается содержанием, предполагающим максимально возможное освоение культурных норм. Рутинно-ре-

продуктивной характер дошкольного учреждения подчеркнут в работе М. Аласутари и А.-М. Маркстром: «Мы используем понятие социального порядка, когда говорим о системе правил в учреждении. Социальный порядок включает в себя четко обозначенные правила, принципы и нормы поведения и рутинные моменты. К последним относятся ежедневные практики, т. е. повторяющиеся события в жизни детей... рутинные моменты становятся предметом обсуждения в случае отклонения... Социальный порядок в учреждении всегда создается, но и является созидающим в отношении функционирования учреждения. <...> Дошкольное учреждение предполагает определенные характеристики в отношении всех субъектов взаимодействия — детей, педагогов и родителей. Соответственно, оно создает определенный тип ребенка и предполагает определенный вид нормальности ребенка» [9, p. 519–520].

Проведенный авторами анализ высказываний педагогов и родителей показывает, что репродуктивность является системной характеристикой дошкольной организации. Очевидно преобладание идеи зависимости ребенка от взрослых и подчинение ребенка взрослому. Требования, связанные с созданием условий для проявления автономии и независимости ребенка, которые выступают в качестве целей дошкольного образования, «... управляются и допускаются только в рамках установленного порядка, применяемого в дошкольном учреждении» [9, p. 530]. Аналогичный результат был получен в исследовании И. Эйнарсдоттир. Детям 5–6 лет давались фотокамеры для фиксации наиболее интересных, на их взгляд, событий в дошкольном учреждении, а затем проводилась беседа о роли педагогов в детском саду. Исследование показало, что, во-первых, наибольший интерес для детей представляют не взрослые, а сверстники и события, связанные с взаимодействием с ними. Дети отмечали важность помощи и поддержки со стороны педагогов, их роль наблюдателя, когда дети занимаются самостоятельной деятельностью. В то же время дети говорили о педагогах как тех, кто контролирует дошкольное учреждение и следит за соблюдением правил, нарушение которых вызывает негативные эмоции у педагогов. Автор отмечает: «Дети, которые участвовали в исследовании, имели представление о том, что педагоги наблюдали за ними часто с целью контроля или чтобы убедиться, что дети хорошо ладят» [12, p. 694]. Таким образом, традиция понимания культуры как системы идеальных форм, идущая от Платона, задает репродуктивный характер дошкольного образования с доминирующим контролем взрослого. Остается открытым вопрос, за счет чего возможно развитие творческой личности ребенка, если доминирует репродуктивность?

В своем исследовании Р. Ченг [11] на основании опроса педагогов дошкольного образования показала, что, хотя развитие креативности отмечается как безусловная ценность, на практике педагоги не имеют возможностей для ее реализации. В ситуации дефицита времени и плотного графика выполнения

различных заданий с детьми они выбирают стратегию подчинения детей указаниям взрослого, что делает невозможным проявление ребенком достаточной инициативы. Более того, некоторые педагоги, несмотря на реализуемые образовательные реформы, исходят из того, что успешное занятие — это занятие, проведенное до конца; занятие, на котором дети начинают много говорить, не будет эффективным.

Голос ребенка и пространство детской реализации

Здесь мы сталкиваемся с другой точкой зрения, в соответствии с которой ребенок по своим возможностям гораздо выше взрослого. В этом случае ребенок рассматривается как субъект образовательного процесса, т. е. сам определяет осваиваемое содержание и управляет временем. Авторы, придерживающиеся этой точки зрения, считают, нежелательным вмешательство взрослого в процесс детской активности. Взрослый призван обеспечить богатство предметно-пространственной среды, чтобы максимально развернуть самостоятельную детскую активность, не навязывая ребенку готовых схем. Эта идея находит выражение в понятии «голос ребенка». Понимание ребенка как имеющего право на голос во многом основано на Конвенции о правах ребенка ООН. «Голос ребенка» направлен ортогонально процессам, организуемым взрослым. Однако многие педагоги видят свою задачу в том, чтобы комфортно для ребенка вписать его голос в схемы, предлагаемые взрослым, соответствующие культурным нормам и ожиданиям. Так, М. Аласутари отмечает, что современный компетентный ребенок понимается как имеющий право на выражение своих взглядов и на вовлечение в обсуждения касающихся его вопросов. Однако, как показало проведенное исследование и наблюдение, педагоги нередко не уделяют должного внимания детским вопросам. «Хотя принципы финского обучения и развития в раннем детстве обусловлены идеей о компетентном ребенке, исследование показывает, что на микроуровне внедрение этой идеи — довольно сложный процесс. <...> Хотя можно увидеть доминирующий дискурс в образовании на макроуровне, слишком просто было бы предполагать, что он сам по себе станет доминирующим подходом в образовательной практике. ...идея компетентного ребенка практикуется в отношениях между детьми, но социальные отношения между детьми и педагогами основываются на более традиционных дискурсах и отношениях с позиции власти» [8, с. 255]. Отчасти, как нам представляется, данная тенденция вызвана тем обстоятельством, что для педагогов остаются не вполне понятными задачи взаимодействия с «детскими голосами». Сходные данные получены в другом исследовании. В работе Дж. Сарганта и Дж. Гилетт-Сван был проведен массовый опрос учеников начальной школы, который показал, что дети не только осознают сложности в образовательном процессе, но и предлагают взрослым продуктивные варианты их

решения. Как указывают авторы: «Практика включения голоса ребенка возможна в окружении, где дети чувствуют свободу участия на уровне выбора. <...> Многие педагоги продолжают использовать стратегии, которые основаны на иерархическом поддержании контроля и власти» [15, с. 188].

Современное дошкольное образование развивается по линии усиления детоцентристского подхода, предполагающего поддержку детской инициативы. На вопрос о том, как реализуется на практике подход, центрированный на ребенке, достаточно популярным считается ответ о предоставлении ребенку выбора. Действительно, например, в практике дошкольного образования в США ежедневно ребенку неоднократно предоставляется возможность выбора. Однако «взрослые контролируют выборы, которые окружают ребенка...» [10, с. 121].

Тенденция к продвижению детоцентристского подхода в дошкольном образовании находит выражение в проблеме оценки качества образования [5]. Как известно, авторы определяют свою позицию на основе тех возможностей, которые создаются в среде дошкольного учреждения — вводится понятие предметно-развивающей среды. Следует подчеркнуть, что качество дошкольного образования оценивается не с позиции результатов, которые достигают дети, а с позиции среды, которую можно интерпретировать как систему возможностей, предоставляемую детям для их активности, с одной стороны, и характера педагогического взаимодействия взрослого и ребенка — с другой.

Остается открытым вопрос: какое отношение имеет предметная среда к зоне ближайшего развития. Если среда рассматривается как некоторая система возможностей, которая задается через материальные объекты, то она должна допускать различные способы своего употребления, задаваемые не только культурой, но и самим ребенком. Другими словами, ребенок на свое усмотрение использует и употребляет предлагаемые объекты. В этом есть своя логика с точки зрения организации творческого процесса. Она заключается в том, что любой объект имеет как стандартный способ употребления, который закреплен за ним в культуре, так и массу латентных свойств, допускающих нестандартные способы употребления. Отчасти поиск таких нестандартных свойств характеризует феномен креативности.

Возникает вопрос: действительно ли предметные богатства среды являются гарантией развития детского творчества? И какое отношение предметно-пространственная среда имеет к зоне ближайшего развития? Еще раз подчеркнем, что зона ближайшего развития представляет собой особое пространство освоения культурных образцов. Поэтому предметно-пространственная среда выступает как набор стандартов, но, кроме того, действие с ними по усмотрению ребенка без давления со стороны взрослого открывает новые возможности, т. е. позволяет детям идти по творческому пути. Характерна в этом отношении позиция некоторых авторов, касающаяся позиции взрослого в отношении детской игры. Так, на

пример, Э. Сингер полагает, что взрослый не должен вмешиваться в игру детей [16].

Здесь важно сделать одно пояснение. Всякое творчество — это процесс создания чего-либо нового, т. е. именно нового продукта. При этом ценность и значимость продукта будет определяться его востребованностью. Если продукт востребован, то и ребенок, его создавший, будет утверждаться в глазах окружающих и своих собственных, что важно для становления детской личности. Есть ли у ребенка шанс получить творческий продукт? И за счет каких возможностей этот шанс может достигаться? Мы сталкиваемся с особой проблемой анализа понятия пространства возможностей и его соотношением с понятием зоны ближайшего развития.

Дело в том, что зона ближайшего развития задается взрослым, ребенок является ведомым, а сама ситуация, как отмечалось выше, является репродуктивной. В пространстве возможностей ребенок является инициатором. В нем голос ребенка отчетливо слышен. Но вот результат детского видения мира — получение творческого продукта — весьма ограничен арсеналом исполнительских навыков, которыми располагает ребенок, и уровнем развития регуляторных функций. За счет чего можно получить творческий продукт, т. е. то, чего нет в детском окружении? Либо за счет открытия новых свойств в известном объекте, либо за счет того, что в предметно-пространственную среду приносятся новые свойства извне. Мы полагаем, что сама предметно-пространственная среда не гарантирует наличие детской инициативы и ее реализации; скорее, ее гарантирует взрослый.

Мы выдвигаем новый термин «пространство детской реализации», противоположный понятию «зона ближайшего развития». Если в зоне ближайшего развития ребенок следует за взрослым, копируя его, то в пространстве реализации взрослый следует за ребенком, помогая в его активности; если в зоне ближайшего развития продуктом является освоение уже известного образца, то в пространстве реализации создается новый продукт, не вписанный в культурные нормы. Пространство реализации не исчерпывается предметно-пространственной средой, а определяется результативностью детской активности, связанной с созданием нового продукта, автором которого выступает ребенок. Мы говорим о том, что пространство реализации — особая часть детства, которая обеспечивает реализацию ребенка в социальном пространстве, в системе социальных отношений. Важно отметить, что роль взрослого заключается не столько в том, чтобы создать наиболее разнообразную среду, сколько в том, чтобы обеспечить процесс реализации ребенком собственных замыслов, переживаний и собственного голоса. Дело не в том, что голос должен быть услышан, а в том, чтобы он был направлен на реализацию и получил оформление в продукте. В этом случае дошкольное учреждение с относительно небогатой средой при обеспечении пространства реализации, может быть с образовательной точки зрения более эффективным, чем детский сад с богатой средой.

Заклучение

В связи с вышесказанным возникают совсем иные задачи, которые стоят перед дошкольным образованием. Педагоги должны учитывать, что ребенок — существо культуры, которое осваивает культурные нормы, адекватные социуму. Но если ограничиться только этим, то это пространство оказывается отчужденным от интересов ребенка. Поэтому вторая задача, которая стоит перед педагогом — обеспечить детскую реализацию за счет создания нового пространства, в котором ребенок порождает новые продукты, а взрослый поддерживает его в этом.

Эти же задачи стоят и в семейном воспитании. Задача семьи — обеспечить возможность разворачивания пространства детской реализации, где ребенок мог бы воплотить свои идеи. Участие детей в обсуждении семейных проблем с правом голоса повышает их уровень морального сознания, что говорит о важности пространства реализации [см.: 17]. В качестве одного из вариантов построения пространства детской реализации выступает проектная деятельность дошкольников [1].

Имеющиеся на этот счет данные позволяют говорить о разворачивании пространства детской реализации, начиная с раннего возраста. В качестве продуктов могут выступать идеи, предложенные ребенком для общего обсуждения, и детские произведения, воплощающие замысел ребенка, выполненные самостоятельно или с помощью взрослого.

Введение понятия «пространство детской реализации» требует другого типа общения и взаимодействия взрослого и ребенка. В этом случае для развития пространства реализации взрослый должен вслушиваться в голос ребенка, чтобы понять детский замысел и помочь ребенку не только его реализовать, но и создать условия, направленные на поддержку его востребованности. С построением пространства реализации, на наш взгляд, связан поиск новых образовательных практик, таких как партиципация [13].

Таким образом, мы можем сказать, что развитие ребенка характеризуется не столько наличием предметно-развивающей среды, сколько возможностью пребывания в двух пространствах.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 16-06-00241.

Funding

This work was supported by the RFBR № 16-06-00241.

Литература

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 64 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. Ун-та, 1996. 303 с.
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 426 с.
5. Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Ле-ван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС ДО по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в ДОО (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2 С. 16–31.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
7. Эльконин Д.Б. Психологии игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
8. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education // *Childhood*. 2014. № 21. P. 242–259.
9. Alasuutari M., Markstrom A.-M. The Making of the Ordinary Child in Preschool // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2011. № 5. P. 517–535.
10. Canella G.S. Deconstructing early childhood education: social justice and revolution. New York: Peter Lang, 1997.
11. Cheung P.R.H. Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese

References

1. Veraksa N.Ye., Veraksa A.N. Proektnaya deyatel'nost' v detskom sadu [Project activity in preschool]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2014. 64 p.
2. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works : in 6 volumes. V. 3. Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
3. Vygotsky L.S. Lektsii po pedologii [Lectures in pedology]. Izhevsk: Publishing House of Udmurt University, 1996. 301 p.
4. Leontiev A.N. Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and education]. Moscow: Smysl, 2009. 426 p.
5. Remorenko I.M., Shiyani O.A., Shiyani I.B., Shtmis T.G., Le-van T.N., Kozmina Ya.Ya., Sivak E.V. Kluchevye problemy realizacii FGOS DO po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «Shkal dlya kompleksnoi ocenki kachestva obrazovaniya v DOO (ECERS-R)»: «Moskva-36» [Key Issues for the Implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education According to the Results of Applying ECERS-R: "Moscow-36"]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Preschool Education Today. Theory and Practice]*, 2017, no. 2, pp.16–31.
6. Elkonin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Collected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
7. Elkonin D.B. Psikhologii igry [Psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978.
8. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 2014, no. 21, pp. 242–259.

- preschool classrooms // *Pedagogy, Culture & Society*. 2017. № 1. P. 73–86.
12. Einarsdottir J. Children's perspectives on the role of preschool teachers // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2014. № 5. P. 679–697.
13. Formosinho J., Figueiredo I. Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2014. № 3. P. 397–411.
14. Miller E., Almon J. Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood, 2009.
15. Sargeant J., Gillett-Swan J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision // *European Educational Research Journal*. 2015. № 14(2). P. 177–191.
16. Singer E. Play and playfulness in early childhood education and care // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. № 8(2). P. 27–35.
17. Walker L.J., Taylor J.H. Family Interactions and the Development of Moral Reasoning // *Child Development*. 1991. № 62. P. 264–283.
9. Alasuutari M., Markstrom A.-M. The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2011, no. 55:5, pp. 517–535.
10. Canella G.S. Deconstructing early childhood education: social justice and revolution. New York: Peter Lang, 1997.
11. Cheung P.R.H. Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 2017, no. 1, pp. 73–86.
12. Einarsdottir J. Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2014, no. 5, pp. 679–697.
13. Formosinho J., Figueiredo I. Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2014, no. 3, pp. 397–411.
14. Miller E., Almon J. Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood, 2009.
15. Sargeant J., Gillett-Swan J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision. *European Educational Research Journal*, 2015, no. 14(2), pp. 177–191.
16. Singer E. Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, no. 8(2), pp. 27–35.
17. Walker L.J., Taylor J.H. Family Interactions and the Development of Moral Reasoning. *Child Development*, 1991, no. 62, pp. 264–283.