

Елена Бодрова, Дебора Дж. Леонг

ВЛИЯНИЕ ВЗРОСЛОГО НА ИГРУ

Концепция Л. С. Выготского

Игра со всех сторон. Современные исследования, междисциплинарный подход, практические рекомендации, взгляд в будущее, М.: Прагматикакультура. Фонд научных исследований, 2003

Под ред. Екатерины Жорняк

УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИГРЫ

В культурно-исторической концепции, разработанной Выготским, его коллегами и учениками, «игра» рассматривается как возникший относительно поздно в рамках истории человечества феномен (Elkonin, 1978). В примитивных обществах, где ребенок с раннего детства наравне с взрослыми участвовал в жизни сообщества, включая такие базовые задачи, как сбор съедобных растений и уход за животными, игра в ее современном виде и значении отсутствовала. Деятельность того времени, которую можно было бы назвать игрой, носила чисто утилитарный характер и была направлена на отработку навыков, необходимых для исполнения действий, необходимых во взрослой жизни. С помощью маленьких столярных инструментов дети мастерили всякие полезные изделия, а на охоту ходили с уменьшенными копиями лука и стрел. Современная игра не является утилитарной в том смысле, что она не готовит ребенка к определенной деятельности, а скорее подготавливает его мышление к восприятию как актуальных для него задач, так и задач, которые могут возникнуть в будущем, включая те, о которых людям еще ничего не известно. Современная игра появилась в процессе эволюции общества, по мере возникновения необходимости в овладении сложными профессиональными навыками и в получении большого объема знаний для полноценного участия в общественной деятельности. На современном этапе процесс подготовки ребенка к взрослой жизни не только занимает больше времени, но и опирается на более зрелые психологические функции. До тех пор пока дети не выработают в достаточном объеме элементарные способности и навыки, они не смогут приобрести необходимые знания и умения, обеспечивающие их существование в высокотехнологическом обществе. Семилетнего ребенка, например, даже одаренный учитель не сможет научить программировать компьютерную систему до тех пор, пока этот ребенок не освоит определенные математические операции

и систему логических представлений, лежащих в основе понимания процесса программирования.

Сторонники Выготского утверждают: в то время как формальное обучение обеспечивает развитие психологических функций, игра создает предпосылки их возникновения (Vygotsky, 1966/1977). Развернутые формы игры обеспечивают детей средствами присвоения и усовершенствования базовых умений, создающих условия для появления более развитых и технически совершенных.

К примеру, систематическое обучение невозможно без усвоения навыков чтения и письма. Игра готовит ребенка к овладению этими навыками, предоставляя ему возможность манипулировать символами и образами. Пока ребенок не научится мыслить и рисовать, оперируя символами, он не сможет овладеть чтением.

Игра, не имеющая утилитарного назначения, расширяет опыт ребенка и подготавливает его мышление к дальнейшему систематическому обучению. Она помогает детям развивать социальную компетенцию, регулировать эмоции и совершенствовать когнитивные процессы. Поскольку развитие социальной компетенции ребенка является предметом изысканий многих западных ученых, некоторые аспекты теории Выготского применяются ими для расширения и обогащения собственных представлений о становлении саморегуляции и когнитивных способностей в игре.

В разработанном Выготским подходе игра, как и все психические процессы, выступает продуктом совместной с другими, а не индивидуальной деятельности ребенка, — то есть это нечто, что со-конструируется, а не изобретается одним человеком (Vygotsky, 1930/1978). Процесс со-конструирования предполагает наличие партнера по взаимодействию — ребенка или взрослого. На протяжении всей истории взрослые поддерживали разные аспекты детской игры, в зависимости от того, какую роль они ей отводили. Кроме того, мера влияния взрослого на игру зависит от возраста ребенка, стадии развития его игры и игровых способностей других детей. Пока ребенок еще очень мал, взрослые уделяют больше времени игре с ним, например, называют все совершаемые им действия. Когда ребенок подрастает, взрослый наравне с ним участвует в сочинении сюжета игры или даже подчиняется его указаниям и регулирующим воздействиям.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИГРЫ В ПОДХОДЕ ВЫГОТСКОГО

Чтобы поведение ребенка получило определение «игрового», оно должно

содержать следующие специфические черты: создание воображаемой ситуации; распределение ролей, подразумевающих действие по определенным правилам; использование речи.

Во-первых, игра должна создавать мнимую ситуацию, в которой ребенок действует понарошку, «как будто». По мере взросления ребенка воображаемые им ситуации становятся более детальными, а для участия в них привлекаются игровые партнеры. Понять, что ситуация стала игровой, можно по следующим признакам: ребенок начинает играть с предметом необычным, не типичным для этого предмета образом или использует речь для изменения функции предмета, например, говорит: «Как будто это не ложка, а волшебная палочка».

Второй характеристикой игры является наличие в ней заранее оговоренных ролей, подразумевающих определенные правила поведения в каждой из них. Например, если ребенок берет на себя роль учителя, это означает, что его поведение в игре будет соответствовать этой социальной функции и отличаться от его поведения в роли ученика. Принимаемая на себя роль объявляется ребенком вслух, чтобы оповестить об этом партнеров по игре. Правила поведения в той или иной роли могут не озвучиваться, но они обнаруживают себя, как только ребенок нарушает их. Например, если «учитель» приносит на урок «ребенка» (куклу), другие дети могут возразить, что у учителя не может быть ребенка. Только если «учитель» заявит: «Я мама и учитель», это нарушение будет принято. В этом случае дети могут приспособить свои роли к изменившемуся сюжету или поменять их на другие, что подразумевает изменение правил игры.

И, наконец, игра должна сопровождаться речью. Ребенок должен уметь назвать свою роль и описать воображаемую ситуацию. При этом он может договариваться о распределении ролей и сюжете игры с другими детьми или увлеченно разговаривать с самим собой. Дети используют речь для организации и поддержания игры. Таким образом, ребенок, примеряющий шляпу, совсем не обязательно играет, его действия станут игрой только в том случае, если он объяснит свое поведение таким, например, образом: «Я играю в шляпный магазин, я собираюсь купить себе шляпу, чтобы пойти на вечеринку». Без речевого сопровождения действия ребенка с предметами являются скорее исследовательской деятельностью / активностью, а не игрой. И речевое сопровождение игры, и ее содержание в совокупности позволяют объективно оценить уровень ее развития.

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ

Зона ближайшего развития

Согласно Выготскому и его последователям, в каждый момент времени развитие ребенка определяется двумя уровнями: на более низком уровне располагается все то, что ребенок может делать самостоятельно, независимо от других; а более высокий уровень представлен тем, что тот же самый ребенок способен достичь в сотрудничестве с другим человеком — при оказании ему помощи прямым или косвенным образом (Vygotsky, 1966/1977). Зона ближайшего развития (ЗБР) — это дистанция между нижним и высшим уровнями. Она очерчивает область, в которой происходит актуальное обучение. Зона ближайшего развития является динамической структурой, так как, овладевая с помощью взрослого новыми умениями, ребенок фактически отдаляет от себя высший уровень, на котором всегда находятся еще не освоенные умения. Большая часть примеров, иллюстрирующих функционирование ЗБР в западной литературе, посвящена школьной жизни детей и той помощи со стороны взрослого и одноклассников, которую они получают на уроке. Выготскому же ЗБР представлялась более широким феноменом, проявляющимся и в неформальных условиях — таких, как игровое взаимодействие со взрослыми, сиблингами и сверстниками. В отношении многих форм поведения ребенка игра служит контекстом, создающим крайне благоприятные условия для функционирования на высшем уровне. Например, один и тот же пятилетка, который постоянно перебивает учителя и болтает на уроке, во время игры в школу с другим ребенком старательно тянет руку, чтобы ответить, и вообще ведет себя как «примерный ученик». Поскольку процессы саморегуляции ребенка развиваются благодаря игре, можно ожидать, что после игры в «школу» упомянутый нами ребенок научится не перебивать учителя на уроке.

Игра помогает детям перейти к более зрелому функционированию следующим образом: (1) заставляет детей отказаться от реактивного поведения, (2) способствует развитию символического мышления и (3) создает условия для отработки навыков планирования и саморегуляции.

Наложение ограничений на поведение

Одной из отличительных черт подхода Выготского к игре является то, что в его представлении игровая ситуация, как правило, накладывает ограничения на поведение детей, а вовсе не «освобождает» их, и не порождает абсолютную спонтанность (Berk, 1995; Berk & Winsler, 1995). В игре детям необходимо согласовывать свои действия друг с другом. Например, если дети играют в

«автобус», то кто-то должен стать «водителем», а кто-то «пассажирами». Все не могут быть «водителем»; каждый участник наделяется специфическим поведением, которое он и должен осуществлять пока идет игра. Если «водитель» объявляет остановки, открывает двери, принимает билеты и ведет автобус, то «пассажиры» могут входить и выходить в определенном месте, покупать билеты, отдавать билеты водителю, сидеть на своих местах. «Пассажир», который пытается открыть автобусную дверь на ходу или вести машину как водитель, подвергается суровой критике со стороны других детей, которые немедленно возражают: «Ты не можешь так делать. Ты не водитель».

Следовательно, для Выготского игра всегда содержит определенные роли и правила (Vygotsky, 1966/1977). Чтобы играть, необходимо отказываться от спонтанно возникающих желаний и следовать установленным правилам поведения в игре. В то же время детям свойственно менять роли и заново устанавливать правила, в связи с чем игра не выглядит как раз и навсегда написанный сценарий, которому дети, как актеры, следуют безоговорочно. В то же время игра это и не хаотичный набор несвязанных друг с другом эпизодов, в которых все участники действуют раскоординированно в соответствии со своими неожиданно возникающими интересами и намерениями. Напротив, у дошкольников столь сильны потребность совместного действия в единой для всех игре и желание объединить все разрозненные фрагменты в одно целое, что они могут специально придумать роль для самого маленького участника, не способного самостоятельно найти себе место в игровом взаимодействии. Это позволяет малышу участвовать в игре, не нарушая ее ход и не мешая другим.

Стимуляция символического мышления

Другой важной чертой игры является то, что она обеспечивает отрыв мысли от действия или предмета (Vygotsky, 1934/1962, 1930/1978).

В игре дети действуют с опорой на внутренние образы или символы, а не на внешнюю действительность. Называя деревянный брусок телефоном или лодкой, они не зависят от его реальных материальных свойств; им не нужен настоящий телефон, чтобы играть в него. На ранних стадиях развития игры дети просто обращаются с бруском так, как будто бы это телефон. По мере развития игры они начинают использовать речь для замещения действия — им уже достаточно, например, сказать: «А давай у нас это будет телефон». Внешние действия становятся все менее и менее развернутыми, и символическое мышление,

выраженное в языке, начинает замещать комплекс реальных действий и форм поведения в той или иной роли.

Дети способны создавать мир фантазий, наполненный несуществующими в реальности объектами. С помощью языка они могут разделять свои фантазии со сверстником и воплощать эту общую воображаемую реальность в игре. Эта способность детей — отрываться от реальности и действовать в мире воображения и символов — является первым шагом на пути развития у них абстрактного символического мышления.

Овладение способностью к планированию и саморегуляции

Еще одним важным аспектом овладения способностью к саморегуляции в игре является умение планировать свои действия, контролировать их продуктивность и оценивать свое поведение в целом (Elkonin, 1978). Эти навыки саморегуляции создают основу для развития в более позднем возрасте метакогнитивных способностей, позволяющих ребенку осуществлять планирование, контроль и оценку своих мыслительных действий. С точки зрения сторонников Выготского дети, которые не имеют достаточной практики в планировании, отслеживании и рефлексии своего поведения во внешнем плане, во время развернутой игры, не смогут овладеть этими процессами и в мыслительной деятельности.

В игре дети вынуждены размышлять о своих намерениях — о том, что они собираются сделать — и думать, как реализовать эти планы таким образом, чтобы они совпали с замыслами других партнеров по игре. Например, Дэвид хочет быть механиком в гараже, а его подруга Линда уже начала играть в больницу с другим ребенком. Дэвид поставлен перед необходимостью пересмотреть свою первоначальную концепцию игры в гараж и поменять роль механика на роль водителя «скорой помощи». Таким образом, он может продолжать носить пояс с инструментами, чинить машину и при этом осуществлять игровое взаимодействие с друзьями.

РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В РАЗВИТИИ ИГРЫ

Взрослые воздействуют на детскую игру как прямым, так и косвенным образом. Непрямое влияние осуществляется через создание условий для игры, организацию игровой площадки, выбор игрушек и другого игрового инвентаря, а также, когда взрослый поощряет детей играть вместе: «Почему ты не играешь с Сьюзен?». Взрослые обеспечивают ребенка жизненным опытом, который становится питательной средой для сочинения игр. Например, путешествие в поле

или чтение книги о зоопарке становятся толчком к игре в зоопарк. Кроме того, в представлении Выготского и его последователей взрослый может влиять на детскую игру непосредственно, особенно это касается детей раннего и младшего дошкольного возрастов, которые еще не слишком компетентны в самостоятельной игре. К примеру, учитель может показать, как нужно играть со стойкой или иной игрушкой, как следить за очередностью действия, как правильно отстаивать свои права, как общаться со сверстником при распределении ролей: «Я буду зеброй, а ты будешь львом». Как правило, по мере того как игра ребенка становится более продвинутой, необходимость во взрослом и его указаниях снижается.

Младенцы и дети раннего возраста: подготовка к игре

Сторонники Выготского не называют игрой многочисленные формы взаимодействия с предметами и другими людьми, осуществляемые детьми младенческого и раннего возраста. Это отличается от позиции западных ученых, где понятие игры имеет более широкое значение. Поскольку младенец обследует предмет посредством сенсомоторных действий, не включающих символическую функцию, Выготский не считает эти его действия игрой. Младенцы могут использовать разные предметы не по назначению, но вовсе не потому, что они «играют», то есть действуют в воображаемой ситуации, а потому, что не знают, как с этим предметом обращаться правильно.

Подготовка к становлению игры начинается в младенческом возрасте. Самое важное в системе взаимодействий, происходящих в этот период, заключается в установлении теплых, доверительных взаимоотношений с ухаживающим за малышом взрослым. Эта привязанность становится основой для всего дальнейшего развития и обучения ребенка, которое, согласно Выготскому, может осуществляться только в социальном контексте. Именно в общении со взрослым ребенок усваивает назначение предметов и формы сотрудничества со старшим партнером. Умение манипулировать предметами и взаимодействовать с окружающими по поводу предметов является предпосылкой появления символического действия в игре. В дополнение к этому младенец овладевает речью, которая становится третьей составляющей игры, осваиваемой в общении с окружающими.

В период младенчества основной задачей взрослого выступает процесс формирования привязанности ребенка и его способности взаимодействовать с окружающими с привлечением игрушек, книг и других объектов. Однако взрослым

не стоит полагаться на то, что предметы сами по себе способны стимулировать развитие ребенка: без общения с другим человеком по поводу этих предметов младенец никогда не достигнет высоких уровней игровой активности. Лучше пусть у ребенка будет меньше игрушек, но больше взаимодействия с другими людьми, в ходе которого ему продемонстрируют способы употребления этих игрушек.

Раннее детство — это период времени, когда в поведении детей появляются первые элементы игры, но они еще не объединены в определенную игровую систему, как, например, у дошкольников. Дети раннего возраста демонстрируют отдельные случаи символического использования предметов, хотя большая часть игры опирается на использование предметов в их привычной функции. Тодлеры могут даже принимать на себя определенные роли, но пока эти роли все еще заданы характеристиками привлекаемых к игре предметов. Например, принятие на себя роли «мамы» ограничивается тем, что ребенок надевает мамин фартук: он никак не развивает действие в той или иной роли и не сопровождает его речью — как правило, фартука оказывается достаточно. Однако к концу раннего возраста у детей расширяются языковые возможности, и они начинают пояснять свои действия.

Роль взрослого в общении с детьми раннего возраста состоит в том, чтобы помочь им увидеть потенциальные воображаемые ситуации, вычленив заложенные в них роли и подразумеваемые ими правила поведения, начать использовать язык для описания действий; наконец, взрослый может содействовать социальным контактам сверстников. Например, обнаружив тодлера, на котором надет фартук, воспитатель замечает: «О, да ты, я вижу, что-то готовишь. Можно мне кусок пирога?». Чтобы начать использовать предметы нетрадиционным образом, детям этого возраста также иногда необходима поддержка взрослого. Например, воспитатель может предложить: «Пусть это у нас будет пирог». Воспитатели способствуют налаживанию социальных взаимодействий детей, объясняя, каким образом игра одного ребенка может быть включена в более широкую игровую ситуацию. Например, воспитатель видит, что ребенок играет один, и говорит ему: «Джош, вижу ты водитель грузовика. Не мог бы ты поехать в универсам, привезти еще немного муки и молока и помочь нам приготовить больше пирогов?».

Игра в дошкольном возрасте

В дошкольном детстве игра проявляется в своих самых зрелых формах. К 4—5 годам дети уже в состоянии создавать тщательно продуманные игровые

ситуации, включающие сложные ролевые взаимодействия и детально разработанные сюжеты. Игра на определенную тему часто длится не один день: она может возобновляться с того места, на котором остановилась накануне. Дошкольники уже способны договариваться о распределении ролей и решать, сколько детей могут принять участие в игре с тем или иным сюжетом. Они используют речь для описания ролевых функций и сюжетных ходов. Эти аспекты игры обсуждаются особенно подробно, и постепенно процесс переговоров начинает занимать приоритетное положение: планирование игры и обсуждение ее условий оттесняют на второй план собственно игровые действия. К шести годам реально совершаемые детьми игровые действия сокращаются, и практически все игровое время занимает обсуждение игры и подготовка к ней.

Хотя игра и является совместной деятельностью, это не означает, что она всегда подразумевает физическое наличие у ребенка игрового партнера. Так, Выготским приведено описание игры, названной им «режиссерской», в которой ребенок, играя в одиночку, принимает на себя поочередно разные роли, действуя за всех включенных в сюжет персонажей, так как это было бы, если бы играли несколько людей. Дошкольник может играть и с воображаемым партнером. Например, Джоан одна играет в «гостей», пьющих чай. Она разговаривает с «гостями-животными», а затем бежит к пустому стулу и отвечает за них себе самой как хозяйке. Она меняет голос, когда говорит от имени гостей, а затем снова возвращается к роли хозяйки. Некоторые ученые называют такую игру «одиночной» (например, Parten, 1932), однако в ней присутствуют все составляющие зрелой игры. Выготский считает этот вид игры сопоставимым с продвинутыми формами совместной игры.

Сторонники Выготского считают, что высшие формы игры не возникают сами собой по достижении ребенком 5—6 лет. Дети учатся у других, как играть в эти игры. Идеальные условия создаются при игре в разновозрастной группе, где зрелые формы игры старших детей служат поддерживающим социальным контекстом для игрового развития младших. Игра со старшим сиблингом, со старшим приятелем, живущим по соседству, или более опытным одноклассником создает необходимую для развития ЗБР. Если у ребенка нет друзей постарше, такую функцию может выполнить и взрослый. Это не означает, что воспитатель должен играть, скажем, в «дочки-матери» наравне с ребенком, как маленький, напротив, ему следует предлагать ребенку новые варианты игры и организовывать его активность так, чтобы в ней открывались возможности для реализации

более зрелых форм игрового поведения.

Когда игра ребенка еще не достигла зрелых форм, — например, он просто складывает в стенной шкаф обувь, а потом достает ее оттуда, — воспитатель должен более активно, чем обычно, называть его действия и помогать ему подбирать роль, для которой эти действия типичны. Если ребенок слоняется из угла в угол, не включаясь в игру, задача воспитателя — отыскать способ вовлечь ребенка в ролевую игру и поддерживать его интерес к ней на протяжении все более длительного времени. Если у ребенка проблемы с конструктивным взаимодействием со сверстниками и он не может общаться без драк, взрослому лучше вмешаться и помочь детям наладить взаимоотношения.

Сторонники игровой концепции Выготского считают, что наиболее благоприятным моментом для развивающих воздействий взрослого на игру детей является стадия ее планирования — в начале игры или в конце, когда дети обычно договариваются, во что они будут играть на следующий день. Сплошной мониторинг взрослых может быть необходим только для отдельных детей или групп детей, имеющих проблемы в сфере общения со сверстниками. После того, как дети начали игру, участие взрослого может оказаться полезным, если он подскажет им новые темы для обсуждения или такие роли, которые им самим вряд ли пришли бы в голову. Однако следует быть осторожным, чтобы не начать прямо направлять действия детей и руководить ходом игры; следует лишь вносить предложения, инициирующие игровое поведение и увеличивающие игровой потенциал. Кроме того, иногда вполне уместно помочь детям увидеть способы объединения в одной общей игре замыслов нескольких участников. Планирование не должно быть жестким — детям следует знать, что они имеют право менять свои изначальные проекты или вовсе отказываться от них.

Последователи Выготского полагают, что завершение игры не менее существенно, чем ее начало. Когда дети переносят игру на завтра и планируют ее дальнейший ход, они приобретают навыки саморегуляции, необходимые для дальнейшего развития. Воспитатель может способствовать этому процессу, обратившись, например, к детям с просьбой рассказать об их планах; он также может отобрать вместе с детьми и отложить отдельно необходимый для завтрашней игры реквизит или записать на листке бумаги высказываемые детьми намерения, чтобы на следующий день они могли воспользоваться этой «напоминалкой». Все это становится основой для возобновляющегося назавтра обсуждения. И опять воспитатель четко дает детям понять, что это только идеи,

которые они всегда могут модифицировать. Такие пролонгированные игры предоставляют больше возможностей для формирования внутреннего плана действия и усложнения мыслительных процессов.

Игра в начальной школе

Символическая игра, возникшая в дошкольном возрасте, не исчезает в начальной школе, хотя и теряет свою лидирующую роль в процессах когнитивного и социального развития. Последователи Выготского убеждены, что в этот период такая форма игры все еще устойчива.

В начальной школе доминирующим типом игрового взаимодействия становятся игры с правилами. Как и Пиаже (1932), Выготский считал игровое правило главной особенностью этого типа игр. В представлении Пиаже время игр с правилами наступает тогда, когда ребенок утрачивает свойственную ему ранее эгоцентрическую позицию и становится более реалистичным в оценке окружающей его действительности (Smilansky & Shefatya, 1990). Для Выготского наличие правил в символической игре означает, что ребенку изначально не свойственен эгоцентризм а также, что игры с правилами являются естественным продолжением более ранних форм игры. В играх с правилами воображаемая ситуация отходит на второй план (становится скрытой), а на первый выдвигаются правила (становятся открытыми): «Что значит, например, играть в шахматы? Создавать мнимую ситуацию. Почему? Потому что офицер может ходить только так, король так, а королева так; бить, снять с доски и т. д. — это чисто шахматные понятия; но какая-то мнимая ситуация, хотя и не заменяющая непосредственно жизненных отношений, все-таки здесь есть» (Vygotsky, 1930/1978, стр. 95).

Игры с правилами позволяют детям больше узнать о самих правилах — о том, как им следовать, как о них договариваться и как их восстанавливать, если они были нарушены.

Это означает, что у ребенка продолжает формироваться саморегуляция в условиях естественно мотивированной активности. Развитие саморегуляции возможно только через практику, в ходе реально осуществляемой регуляции своих собственных и чужих действий, что и происходит в символической игре.

В начальной школе взрослым следует сокращать свое участие в детских играх. Им достаточно просто пояснять детям какие-то правила или передавать их в письменной форме — это могут быть, например, правила игры в шахматы или шашки. В наши дни дети часто занимаются спортом и играют в игры с правилами в рамках различных организаций (таких, как Малая Лига или детские футбольные

клубы), где роль взрослого оказывается абсолютно доминирующей. Дети в такой ситуации не учатся договариваться о правилах и сталкиваться с последствиями своих решений — вместо этого они встречаются с действиями взрослых рефери. Если у ребенка нет другой возможности познакомиться с играми с правилами, то он оказывается просто лишенным важной и крайне необходимой для него практики саморегуляции в игре. Так же, как и в случае с дошкольной игрой, ребенок осваивает игры с правилами в общении с более взрослыми или более опытными сверстниками.

В рамках концепции Выготского игра рассматривается как деятельность, занимающая уникальное место в развитии ребенка. Игра не развивается спонтанно. Она осваивается во взаимодействии с другими, в контексте социальных отношений. Чтобы игра в свою очередь стала источником когнитивного и социального развития детей, взрослые должны выстроить взаимодействие с ними таким образом, чтобы оно было действительно полезным и в то же время максимально отвечало возрастным запросам ребенка и уровню развития его игровой активности.

Библиография

- Berk, L. E. (1995). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30-39.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Elkonin, D. (1978). *Psikhologija igry [The psychology of play]*. Moscow: Pedagogika.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child* (M. Gabain, Trans.). New York: Harcourt, Brace and World.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychological Educational Publications.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & Gertude Vakar, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Оригинал опубликован в 1934)
- Vygotsky, L. S. (1977). Play and its role in the mental development of the child. In M. Cole (Ed.), *Soviet developmental psychology* (pp. 76-99). White Plains, NY: M. E. Sharpe. (Оригинал опубликован в 1966)

- Vygotsky, L. S. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Оригинал опубликован в 1930)