10. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. 1974. S. 36–43.

11. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

М. Н. Сопова

Детская игра как интеллектуальная практика

УДК 371

Статья анализирует проблемы детской игры как средства, формирующего и совершенствующего интеллектуальное развитие, коммуникативные умения и навыки, социальные, социально-психологические, личностные качества детей, выделяемых в качестве основополагающих.

Ключевые слова: игра, дошкольники, интеллектуальные практики.

M. N. Sopova. Child's play as intellectual practice

The article analyzes the problems of children's games, as one of the powerful tools that shape and improve on and cognitive development, communication skills, social, socio-psychological, personality children stand out as fundamental.

Key words: game, toy, intellectual practice.

Современный мир диктует необходимость интеллектуального развития детей, начиная с первых лет жизни. Как избежать форсирования этого элемента общего развития ребенка, но и не задерживать его на пути познания мира? Какова роль игры в процессе интеллектуального развития человека? Какой должна быть игра? У детской игры много функций, так же как и много видов самих игр.

Существуют различные подходы к данной проблеме, и зачастую они весьма противоречивы. Некоторые ученые считают, что у ребенка дошкольного возраста огромный потенциал возможностей для интел-

© Сопова М. Н., 2013

лектуального развития, другие, напротив, указывают на ограниченность возможностей детей в переработке объема информации. Несомненно одно: первые годы жизни оставляют неизгладимый след в развитии детей. Ведь именно в дошкольном возрасте закладывается то, что во многом определяет нашу дальнейшую «взрослую жизнь». Л. Н. Толстой писал: «Разве не тогда я приобретал все то, чем я теперь живу, и приобрел так много, так быстро, что всю остальную жизнь я не приобрел и одной сотой того? От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего страшное расстояние» [10:500].

Исследователи по-разному трактуют понятие «интеллектуальные практики».

А. А. Иванов, понимая под интеллектуальными практиками деятельность, связанную с оперированием дискурсом, с символической репрезентацией объективного мира в когнитивных структурах, рассматривает их как социально-историческое явление, включенное в социальные процессы, рожденное последними и активно участвующее в преобразовании социальной реальности. Он пишет: «словосочетание “интеллектуальные практики” применяется сегодня как антитезис распространенным в свое время представлениям об интеллектуальной деятельности как о максимально свободной, незаинтересованной, независимой от социальных интересов форме человеческой активности или, по крайней мере, долженствующей быть таковой» [6:81].

Иная точка зрения высказана И. Е. Фадеевой и В. А. Сулимовым. Они полагают, что интеллектуальные практики являются деятельностью по преодолению интеллектуальных стереотипов: «интеллектуальные практики – сфера *индивидуальной деятельности субъекта*, включенного в социальные структуры, но не исчерпываемого ими. Интеллектуальные практики гораздо более «онтологичны», с одной стороны, и гораздо более «эвристичны» – с другой. Являясь не «репрезентацией» некоторой «объективной» реальности, будь то реальность мира, социума или культуры, но реальностью культуры как таковой, интеллектуальные практики существуют в ситуации информационной турбулентности, избегая тавтологии стандарта и предпочитая новизну дискурсивности» [11:4]. Говоря о том, что интеллекту-

альные практики являются когнитивными моделями смыслообразования, данные авторы подчеркивают, что эти практики имеют познавательный и творческий характер деятельности, что приводит к постоянно возобновляемой способности интеллекта к самоотрицанию и тем самым к самовоспроизводству.

В. А. Сулимов отмечая, что интеллектуальные практики расширяют свою область существования, становясь основой социальных институтов и отношений, выделяет четыре их вида:

1) логико-эпистимологические практики (базовые тезаурусы), имеющие значение для фундации индивидуального сознания как сознания *понимающего, ориентирующегося* в условиях перманентной интеллектуальной деятельности и информационной избыточности;

2) герменевтичекие практики (интерпретационные), демонстрируют возможности синтеза нового знания, возникающего на «смысловых руинах» расчлененных текстов и/или интеллектуальных состояний сознания;

3) моделирующие практики (креативные), возникают из практических задач науки и искусства и представляют собой «отпочкование» устоявшихся идеационных символических систем (собственно наук, экономических и социальных институтов, стандартов интеллектуальной и массовой повседневности, «предметной» реализации «прорывных» трендов интеллектуальной и культурной жизни и др.). Данные практики обладают социальной и информационной избыточностью и проходят в процессе реализации жесткий отбор, укореняясь (в социуме, в его исторической памяти) лишь в незначительной своей части.);

4) художественные практики (ассоциативные, образные, имеджинационные или воображающие). Присущи социуму (и = индивидууму) в качестве обязательного сопровождения повседневности. Они, как правило, основываются на механизмах воображения и представления, преобразованного в особую предметную деятельность [9:37].

Говоря о развитии ребенка, мы подразумеваем под интеллектуальными практиками игровую деятельность, способствующую его когнитивному и познавательному развитию, стимулирующую совершенствование интеллектуальных способностей, включенную в его социальное окружение. По нашему мнению, игра является одной из

составляющих именно художественных и моделирующих практик. Ведь именно в детстве игровая деятельность сопровождает ребенка в его повседневности, являясь средством воздействия, которое побуждает у детей усилие мысли, легко и свободно стимулирует их к познанию. В игре ребенок с легкостью моделирует реальные ситуации, преобразовывая их в фантазийные. При этом ассоциативные и креативные практики как бы сливаются воедино, предоставляя ребенку возможность открывать для себя новые горизонты собственной жизни. То есть, детская игра имеет двойственный характер: она представляет из себя деятельность в реальном мире и одновременно – в мире воображаемом. Ребенок не путает грани реальности и игры, зная, что игра – это «жизнь понарошку», «как будто» по-настоящему. Но это не значит, что ребенок при этом несерьезно относится к игре. Работа интеллекта позволяет человеку, в том числе и маленькому, строить разные варианты «картины мира». Критерии уровня интеллектуального развития личности связаны с тем, как человек воспринимает, понимает и объясняет действительность – от этого зависят и особенности интеллектуального овладения ситуацией, и соответственно, особенности поведения в этой ситуации. Именно игра демонстрирует основной признак интеллекта – свободу. Дети любят воображать себя взрослыми или героями сказок, кинофильмов и мультфильмов. Это воображение не остается лишь в уме, но и проявляется в поведении. Не только дети, но и взрослые пробуют примерять на себя любимые художественные образы или определенные житейские типы, которые хотелось бы воплотить в себе: «руководитель», «добродетель», «крутой», при этом идет скрытая и усиленная борьба за то, чтобы окружающие люди признали нас тем, кем мы сами себя воображаем.

Русский философ, богослов, педагог В. В. Зеньковский так характеризует понимание соотношения возрастного и интеллектуального развития детей: «Хотя интеллект не занимает центрального положения в детской психике, хотя важные процессы внутренней жизни ребенка мало связаны с его интеллектом, однако нельзя отрицать того, что именно постепенное развитие интеллекта открывает перед ребенком дальнейшие ступени в его созревании. Вернее сказать, рост интеллекта не столько является здесь главным фактором, сколько важнейшим симптомом перемен в ребенке. Если бы интеллект развивался

слишком рано, он мешал бы ребенку оставаться ребенком, развивая в нем ранний и поэтому ненужный, а иногда и пагубный критицизм. С другой стороны, чем дальше развивается дитя, тем яснее выступает могучее влияние интеллектуального роста на ряд функций» [5:44].

Игра является свободной претворением в жизнь всех творческих сил и способностей человека. Игра – творческое отношение к действительности. В ней раскрываются все возможности и сущностные силы человека. Более того, сфера игры есть такая позиция бытия человека, который определяется особой установкой: игра одновременно «захватывает» и чувства человека, и его страсти, и его интеллект, и поведение. Этот факт означает, что игра – полифункциональная и универсальная сфера жизнедеятельности с образным, а не понятийным мировосприятием «человека играющего», при котором главную роль играют фантазия и воображение человека, его эмоциональный опыт и «эмоциональное мышление», что укрепляет научный интерес к игре в решении проблемы формирования творческой личности.

Л. А. Венгер условно делит интеллектуальные способности на познавательные, проявляющиеся при решении обычных интеллектуальных задач, требующих одного единственного верного ответа и творческие, основанные на воображении и проявляющиеся при решении задач «открытого типа», предполагающих существование практически неограниченного количества правильных решений [8]. Сами по себе способности не развиваются, необходимы стимулирующие условия. Игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, успешности обучения ребенка в целом. Игра является средством воздействия, которое побуждает у детей усилие мысли, легко и свободно стимулирует их к познанию.

Традиционное мнение об играх детей как бесполезное времяпрепровождение впервые было подвергнуто сомнению немецким поэтом и философом Ф. Шиллером еще в 1795 г. В своих «Письмах об эстетическом воспитании человека» он анализирует игровые переживания через категорию эстетики. Явления игровой жизни истолковываются Шиллером как проявления эстетического и духовного существования человека. Мир прекрасного открывается для нас только тогда, по

мнению ученого, когда мы поднимаемся над нашими потребностями, и именно тогда мы являемся по-настоящему людьми. Эти проявления – отсутствие утилитарных потребностей и свобода действий – характерны для творчества и игры. Именно игра и только игра делает человека совершенным и сразу раскрывает его двойственную природу. Красота, как объект стремления к эстетической игре и «видимость» жизни, порождаемая игрой, представляет в глазах Шиллера единственный путь к преодолению трагического разрыва человеческой природы, ее незавершенности и ее отчуждения. Только эстетическая игра завершает человечность в человеке, и только она одна способна вернуть ему – через эстетическую видимость – утраченные им единство, полноту и всесторонность, гармоничность физических и духовных сил. Мысль эту Шиллер выражает в умышленно парадоксальном, заостренном выражении: «Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек» [13]. Таким образом, Шиллер одним из первых обратил внимание на сходство между игрой и художественной деятельностью, где в обоих случаях проявляется человеческая свобода.

В 30-е гг. XX в. голландский историк и философ культуры Й. Хёйзинга в своем культурологическом исследовании «Homo ludens» («Человек играющий») универсализировал понятие игры. Все многообразие человеческой деятельности он свел к игре, поскольку в ней преодолевается зависимость человека от природной нужды и возникает импульс к свободе, не вмещающейся в рамки серьезного, однозначно утилитарного поведения. Хёйзинга оценивает игру не только как величайшее достижение культуры, но и как ее первоисточник. Автор дает следующую формулировку игре: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием “иного бытия”, нежели “обыденная жизнь”» [12:41].

Концепция игрового генезиса культуры поддерживается в философии не только Хёйзингой. Так, мы находим эту идею в творчестве Г.-Г. Гадамера, который анализирует историю и культуру как своеобразную игру в стихии языка, внутри которой человек оказывается в

радикально иной роли, нежели та, которую он способен нафантазировать. По мнению ученого, подлинное постижение истории схоже эстетическому созерцанию прекрасного. Именно в игре достигается эстетически-незаинтересованное наслаждение, следовательно, и познание. Поэтому, считает Гадамер, чем ближе наше понимание к игре, тем оно истиннее. По мнению ученого, играет сама игра, втягивая в себя игроков [4:148]. «Игра играется» – она будто сама по себе является субъектом и управляет тем, кто или что втянуто в нее. Игра выступает по отношению к ее участникам как реальность, которая их превосходит, втягивает их в себя, придает им свой дух. Активность, «материальная энергия» игры исходят от человека, но определенную «форму» человеческой энергии придает структура игры. Структурная упорядоченность игры дает человеку возможность как бы плыть по ее течению и таким образом избавляет его от тревог, свойственных обыденной «неорганизованной» жизни. Поэтому у человека возникает самопроизвольная тяга к повторению, возобновлению игры, которое закрепляется в ее форме. Это очистительное воздействие свойственно всякой игре вообще.

Интерес к игре как общему принципу культуры возник и у отечественных исследователей, среди которых можно выделить М. М. Бахтина, который критиковал в своих работах тенденции отождествления игры с эстетической деятельностью или жизнью вообще. Он показал, что главное отличие искусства от игры состоит в том, что в игре принципиально отсутствуют зрители и актеры. Игра в них не нуждается, она будет игрой и без них. Сам играющий не видит свою игру в целом, не имеет ее целостного эстетического образа. Произведение искусства всегда что-то изображает, а игра ничего не изображает, но лишь воображает. Например, «мальчик, играющий атамана разбойников, изнутри переживает свою жизнь разбойника, глазами разбойника смотрит на пробегающего мимо другого мальчика <...>; отношение каждого из них к тому событию жизни, которое они решили разыграть, нападению разбойников на путешественников, есть только желание принять в нем участие, пережить эту жизнь в качестве одного из участников ее: один хочет быть разбойником, другой – путешественником, третий – полицейским и проч., его отношение к жизни как

желание ее пережить самому не есть эстетическое отношение к жизни...» [1:67].

Бахтин отмечает, что «игра действительно начинает приближаться к искусству, именно к драматическому действию, когда появляется новый, участник – зритель, который начинает любоваться игрою детей с точки зрения изображаемого ею целого события жизни...» [1:67]. Для зрителя вся игра видна в целом, а ее участники видны как «герои» произведения, действующие в своем игровом мире, но не направляющие эти свои действия на зрителя. Охватывая своим взглядом игру в целом, зритель мыслит ее как автор произведения, т. е. именно в его глазах, с его позиции событие становится произведением. Однако событие из произведения снова превратится в игру и потеряет свое эстетическое измерение, если зритель откажется от своей созерцательной эстетической позиции и захочет сам вступить в игру.

Игра представляет огромный интерес и для психологов. Л. С. Выготский отмечает, что игра является особенностью дошкольного возраста: «Мне кажется, что, с точки зрения развития, игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте» [3]. В игре происходит специфическое удовлетворение победы ребенка над самим собой, когда он подчиняет свое поведение требованиям и правилам игры. Игра создает зону ближайшего развития, поскольку игра для ребенка – дошкольника – ведущий вид деятельности. Выготский говорит, что игры ребенка очень часто служат только отголоском того, что он видел и слышал от взрослых, и, тем не менее, эти элементы прежнего опыта ребенка никогда не воспроизводятся в игре совершенно так же, как они представлялись в действительности. Игра ребенка – не простое воспоминание о пережитом, а творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Выготский указывает, что воображение и творчество укоренены в игре «понарошку», но они еще не окончательно сформированы и нуждаются в материальной опоре, тем самым делая акцент на том, что игра в полной мере своего существования является ведущим видом деятельности именно в дошкольном возрасте (от 3до 7 лет).

Являясь интеллектуальной практикой, игра дает возможность ребенку овладевать конкретными навыками и общей гибкостью поведения, формирует способность к восприятию нового, неожиданного. Игра – источник развития, она создает зону ближайшего развития. Л. С. Выготский писал: «То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает на зону его ближайшего развития... Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития... Таким образом, состояние умственного развития ребенка может быть определено по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней – уровня актуального развития и зоны ближайшего развития» [3:4].

Понятие зоны ближайшего развития было введено Выготским как альтернатива актуальному развитию. Зона ближайшего развития – это тот потенциал, который есть у ребенка сегодня, это то, что он может сделать при помощи взрослого. На основании понимания сути зоны ближайшего развития Выготский сделал два важных вывода для культурно-исторической концепции: 1) только то обучение является хорошим, которое ведет за собой развитие; 2) то, что ребенок делает сегодня с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно, таким образом, войдя в зону своего актуального развития.

В процессе своего развития ребенок в игре усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления. Следовательно, будучи ведущим видом деятельности, игра способствует тому, что в ней коренным образом изменяется мышление ребенка, воображение, предвидение событий и результатов поступков, а любопытство и любознательность превращаются в мощную познавательную потребность, которая ищет своего удовлетворения. В игре у детей появляется возможность приобрести универсальные психологические качества: символическую функцию сознания, знаковое абстрактное мышление, умение «думать в уме» и другие. Игра – это работа ребенка над самим собой. Это, не означает, что ребенок сознательно ставит перед собой цель самосовершенствоваться. Нет, ребенок и не думает об этом: он просто играет – летит на самолете, гонится за пиратами по южным морям и т. д. Вот тут, незаметно для него и осуществляется большая работа

изменения самого себя: весело, играючи постигает он новые пласты своего существования; тренирует память, мышление, воображение; получает новые знания о взаимоотношениях людей, о природе и окружающей действительности.

Подтверждая точку зрения Выготского, А. Н. Леонтьев доказывает, что в преддошкольный период жизни ребенка развитие игры является вторичным, отраженным и зависимым процессом, в то время как формирование предметных действий неигрового типа, напротив, составляет основную линию развития. Однако в ходе дальнейшего развития, а именно с переходом к той стадии, которая связана с дошкольным периодом детства, отношение игры и тех деятельностей, которые отвечают неигровым мотивам, становится иным – они как бы меняются своими местами. Теперь игра становится ведущим типом деятельности. Под ведущей Леонтьев подразумевает такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития. Леонтьев обращает внимание на обязательно присущие игре интеллектуальный и мотивационный заряды: игра есть деятельность, мотив которой «лежит не в результате действия, а в самом процессе». Таким образом, игра – это вид деятельности, самим своим процессом вызывающий интерес у участников, приводящий непременно к развитию их интеллектуальной и эмоциональной составляющих [7].

Д. Б. Эльконин в монографии «Психология игры» обобщает основные материалы по проблеме игры. Автор дает обстоятельный анализ зарубежных теорий игры, понимание игры, сложившееся в отечественной психологии, показывает ее значение для психического развития ребенка. В этой работе Эльконин теоретически и экспериментально обосновывает новое понимание игры, показывает значение игры в психическом развитии ребенка: в развитии мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, в преодолении «познавательного эгоцентризма», в развитии умственных действий и произвольного поведения ребенка [14].

Таким образом, человек в своих действиях может нацеливаться или на жизненно важную «суть дела», или на внешнюю эффектность

(«играть роль героя», «играть на публику»). Эти два момента нередко перемежаются, чередуются между собой: человек совершает поступок с оглядкой на его восприятие «другим», – но все же они не совпадают в одном и том же миге существования. Иначе говоря, «совершающая серьезные поступки жизнь» и «игра в жизнь» часто соседствуют, но, по сути, отличаются друг от друга.

Игра имеет прямое отношение к формированию личности ребенка, его потребностей и мотивов, воли, мышления и воображения. Именно в игре происходит осознание своего места среди людей («Я еще ребенок») и потребность стать взрослым. В дошкольном возрасте этот смысл, то есть желание действовать как взрослый, впервые рождается и реализуется у ребенка в ролевой игре. «Я – мама», «я – шофер», «я – доктор», «я – артистка» – роли, которые ребенок берет на себя в игре, психологи называют точками идентификации. Это своеобразная примерка к действительности, воображаемая проверка своих возможностей. Примеривая на себя все новые и новые роли, создавая все новые и новые точки идентификации, ребенок осваивает свое Я. Он смотрит на себя через игровую роль – то есть через образ взрослого, и обнаруживает: он совсем другой, он не взрослый. А быть взрослым – это то, к чему следует стремиться. Желание стать взрослым приходит к ребенку через игру. Это один из главных результатов игровой деятельности, а не ее исходный пункт, как иногда полагают [2].

Особое значение игра имеет для становления самых разных форм произвольности и самоконтроля детей – от элементарных до самых сложных. Взрослые обычно рассматривают игру как развлечение, забаву, как источник удовольствия. Игра действительно является деятельностью наиболее свободной, непринужденной, приносящей ребенку максимальное удовольствие. В игре он делает только то, что хочет сам. Непринужденный характер игры выражается не только в том, что ребенок свободно выбирает, во что ему играть. Его действия с предметами совершенно свободны от их обычного, «правильного» использования. Эмоциональная насыщенность игры настолько сильна и очевидна, что именно этот момент чаще всего бросается в глаза. Добровольная и структурированная правилами, сочетающая реальность и вымысел, напряжение и релаксацию игра образует пласт культуры, неразрывно связанный с развитием. Поддерживаемый и

передаваемый из поколения в поколение игровыми традициями опыт игрового освоения человеком мира создает условия, которые развивают человека как личность, формируют непреходящие способы индивидуального игрового бытия, для раннего онтогенеза выступающего воздухом жизни, для взрослого сохраняющего значимость особого отношения к миру. Это и есть первые составляющие интеллектуальных практик ребенка.

Игра – это отражение ребенком окружающей реальности; и хотя оно основывается на воображении ребенка, в этой условной обстановке реальны действия играющих, реальны и искренни детские эмоции. В игре ребенок комбинирует, объединяет свои впечатления и жизненный опыт. Действуя как взрослый, ребенок как бы отождествляет себя с ним. Через выполнение игровой роли осуществляется связь ребенка с миром взрослых. Именно игровая роль в концентрированной форме воплощает связь ребенка с обществом. Игра – это импровизация, ребенок не говорит длительно свою роль, не продумывает ее, замысел игры развивается спонтанно, непредсказуемо.

Через игру осуществляется социализация ребенка-дошкольника. Именно сформированные в игре моральные качества влияют на поведение ребенка в жизни, и наоборот, навыки, приобретенные в результате ежедневного общения детей друг с другом и с взрослыми, получают дальнейшее развитие в игровых ситуациях.

Игра может выступать в качестве действенного средства коррекции нарушений эмоционально-волевой и познавательной сферы, речи, общей и мелкой моторики, а также способом развития детского воображения и творческих способностей, радости творчества, радости созидания. Они проявляются в поиске средств для воплощения игрового замысла, в подборе атрибутов и предметов-заменителей для игры, развитии игрового сюжета, интерпретации ребенком роли в сюжетно-ролевой игре.

Таким образом, ребенок и игра неразрывны. Наблюдая за детской игрой со стороны, можно увидеть, как сливаясь в единое целое со своим игровым персонажем, ребенок как бы переносится в воображаемый мир, в иное пространство и время, откуда он обычно возвращается с солидным багажом новых впечатлений. Не обучение, а

именно игра – «хлеб и дрожжи» детского развития, его непременное условие.

Следовательно, детская игра является и формой отдыха, и обязательным этапом развития человека, и формой созревания ребенка, и его первой интеллектуальной практикой. В игровой деятельности человек приобретает в доступном и эмоционально привлекательном для него виде первоначальный опыт жизнеутверждения и культуротворчества. Как особенное явление человеческого бытия, крайне необходимое не только для развития детей и взрослых, игра является серьезной проблемой, специально исследуемой в разных науках.

---

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров, прим. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. С. 7–162.
2. Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологии / Е. Смирнова и другие. М.: Ломоносов, 2009: сайт. URL: http://www.knigi-psychologia.com/chto-proishodit-rebenkom-igre-a-699.html
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68: сайт. URL: http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200500510
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
5. Зеньковский В. В. Психология детства. М.: Академия, 1996.
6. Иванов А. А. Интеллектуальные практики в социальных процессах цивилизации модерна // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2010. № 1–2 (1): сайт. URL: http://www.uzknastu.ru/files/pdf/I-2%281%292010/81-85.pdf
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983: сайт. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/leontyev-psychology.htm
8. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера; науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986: сайт. URL: http://psychlib.ru/mgppu/VRp-1986/RPV-001.HTM
9. Сулимов В. А. Моделирование интеллектуальных практик: семиотика синтеза // Семиозис и культура: интеллектуальные практики: монография. Сыктывкар: Коми пединститут, 2013. С. 34–43.

10. Толстой Л. Н. Моя жизнь. Собрание сочинений: в 22 т. М.: Художественная литература, 1978–1985. Т. 10: сайт. URL: http://www.rvb.ru/ tolstoy/01text/vol_10/02edit/0267.htm

11. Фадеева И. Е., Сулимов В. А. Культурология как аналитика сознания: семиотика интеллекта // Семиозис и культура: интеллектуальные практики: монография. Сыктывкар: Коми пединститут, 2013. С. 3–6.

12. Хёзинга Й. Homo ludens. М.: Прогресс-Традиция, 1997.

13. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. Статьи об эстетике. М.; Л., 1935: сайт. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/schiller_aesthetic_education.pdf

14. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2 изд. М.: ВЛАДОС, 1999.

И. Е. Фадеева

Культура и культурология в системе высшего образования

УДК 372.800.8+008

Автор статьи рассматривает место культурологии в системе современного образования. Автор полагает, что, применительно к проблемам преподавания дисциплин культурологического цикла, следует признать значимость принципа историчности, не совпадающего с догматически понятым историзмом. Если практика преподавания истории и теории культуры традиционно предполагает хронологическую последовательность событий и фактов, то историчность должна быть основана на изучении актуальных сегодня текстов культуры с точки зрения исторического движения их смысла.

Ключевые слова: историзм, историчность, смысл, культурология, культура.

I. E. Fadeeva. Culture and culturology in higher education

The article considers the place of cultural in the system of modern education. The author believes that, with respect to the problems of teaching of disciplines of cultural cycle, we must recognize the importance of the principle of historicity does not coincide with dogmatically understood historicism. If the prac-

© Фадеева И. Е. , 2013