

**В. И. Тютюник**

## **ТВОРЧЕСКИЙ ТРУД КАК ЛИЧНОСТНО-ОБРАЗУЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ**

Автор статьи сопоставляет игру и творческий труд как формы личностно-образующего взаимодействия ребенка и взрослого, показывает, что развитие личности ребенка зависит от общественной позиции взрослых.

*Ключевые слова:* творческий труд, игра, зона перспективного развития, психологическая структура самосознания личности как субъекта труда.

The author of the article compares a play and creative work as forms of a personality-forming interaction between a child and an adult and shows that a child personality development depends on social position of adults.

*Key words:* creative work, a play, zone of prospective development, psychological structure of a person's self-consciousness as a work-subject.

Анализ психологической литературы показывает, что на фоне многочисленных исследований сюжетно-ролевой игры дошкольников исследования детского труда представляют буквально «каплю в море». Очевидно, это связано с тем, что с середины 1940-х гг. в советской психологии господствующей становится теория ведущих деятельностей, согласно которой сюжетно-ролевая игра признана «ведущей деятельностью» в психическом развитии личности дошкольника (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). И хотя уже в 1946 г. С.Л. Рубинштейн высказал свое несогласие с таким подходом, теория ведущих деятельностей получила всеобщее признание и наложила определенный отпечаток на педагогическую практику. Приведем высказывание С.Л. Рубинштейна: «Все же как будто всеми уже решенный вопрос о том, что игра является ведущей формой деятельности, должен быть оставлен еще открытым. ... Вопреки общепринятой точке зрения мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющих для формирования личности как общественного существа компонентов его образа жизни и в неигровой повседневной бытовой деятельности ребенка, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива» (Рубинштейн, 1999, с. 595). Другой известный отечественный психолог, Б.Г. Ананьев, указывал на теоретические недостатки распространенной

---

**Тютюник Владимир Иванович** — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии развития МПГУ. *E-mail:* tutunnikvi@mail.ru

в советской психологии генетической, «возрастной» классификации видов или форм деятельности. Особенно неприемлемой представлялась Ананьеву «рядоположность по значению (для разных периодов) игры, учения и труда» (Ананьев, 1977, с. 161). Ученый писал в связи с этим: «Не изменяет положения и оговорка, что игра и учение исторически обусловлены трудом, так как в онтогенезе эта обусловленность себя не только не проявляет, но как будто бы даже отрицается ходом развития, при котором существует односторонняя зависимость учения от игры, а труда — от учения» (там же). Как видим, на протяжении всей истории отечественной психологии теория ведущей деятельности переосмысливается (в частности в работах А.В. Петровского, 1984, 1987). Автор данного сообщения высказал свое отношение к этой проблеме в дискуссии во время работы VI съезда Общества психологов СССР, 18 августа 1983 г. (Тютюнник, 1985).

Поскольку, как мы могли убедиться, единого мнения по этому важному вопросу не существует среди виднейших отечественных психологов, то мы опросили более 1000 практических работников дошкольных учреждений Украины и Москвы. На вопрос: «Какой вид деятельности, по Вашему мнению, является ведущим в психическом развитии личности дошкольника?» (воспитателям разъяснялось, что ведущей деятельностью считается такая, в которой происходит развитие главнейших качеств личности ребенка в этот период его жизни) — мы получили самые противоречивые ответы. Так, 50% опрошенных признают ведущей деятельностью сюжетно-ролевую игру, 17 — труд, 4 — учение, 11 — все виды деятельности, 12 — труд и игру, 5 — учение и игру и 1% — труд и учение. Как видим, и среди практических работников системы общественного дошкольного воспитания нет единого мнения о значении различных видов деятельности в развитии личности ребенка-дошкольника.

При своей фактической дискусионности теория ведущей деятельности продолжает оказывать влияние на взгляды исследователей. Так, Б.П. Жизневский писал: «Социально-психологическая готовность дошкольников к совместному труду наиболее успешно формируется не столько в процессе самого труда (в полной мере он детям еще не доступен), сколько в ходе ведущей в этом возрасте деятельности — ролевой игре» (Жизневский, 1987, с. 49—50). Символично, что это пишется в сборнике, озаглавленном «Психология совместного труда детей», хотя авторы не рассматривают вопроса о том, что значит «полная мера» труда и какая «мера» этого вида деятельности «отмеривается» ими детям дошкольного возраста.

Нами проводилось исследование взаимовлияния игры и труда детей в условиях экспериментального управления в одной из групп игрой детей, а в другой — трудом. Изучалось влияние управления трудом на проявления ребенка в ролевой игре и наоборот.

Оказалось, что целенаправленное развитие игровой деятельности путем обогащения представлений детей о труде взрослых (с использованием таких приемов, как чтение художественной литературы, экскурсии на рабочие места, просмотр диафильмов о труде взрослых, наблюдения за трудом повара, дворника, няни, организация совместных игр, исключая организацию труда самих детей) не влияет на отношение детей к собственному труду, тогда как организация труда детей оказывает влияние на их игровую деятельность (Тютюнник, 1986). Независимо от нас к такому же выводу о влиянии игры на труд детей пришел и Б.П. Жизневский: «Данные показывают и отсутствие прямого переноса опыта общения дошкольников из ролевой игры в совместный труд» (Жизневский, 1987, с. 53). Такие данные, как нам представляется, согласуются с тем, что представляет собой содержание сюжетно-ролевых игр. «Содержание игры, — писал Д.Б. Эльконин, — это то, что воспроизводится ребенком в качестве *центрального и характерного момента* деятельности и отношений между взрослыми в их *трудовой* и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или отношение к своей деятельности и к другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда» (Эльконин, 1978, с. 31; курсив мой. — *В.Т.*). Следует согласиться с Д.Б. Эльconiным в том, что сюжетно-ролевая игра — это форма социализации ребенка, содержанием которой является та или иная сторона, момент общественно-трудовых отношений взрослых. Отсюда следует, что сюжетно-ролевая форма деятельности не может реализовать содержание труда в полном объеме.

Представим реализацию потребности ребенка действовать «как взрослый» через игровую и трудовую формы взаимодействия с взрослыми в виде двух «линий». В таблице показаны крайние варианты развития потребности ребенка действовать как взрослый в зависимости от того,

**Крайние варианты трансформации потребности ребенка действовать как взрослый в зависимости от позиции взрослых**

| Психологическое новообразование      | Позиция взрослого | Деятельность ребенка | Объективное значение деятельности ребенка      | Результат взаимодействия ребенка и взрослого                                 |
|--------------------------------------|-------------------|----------------------|--|--|
| Потребность действовать как взрослый | «Ты не можешь»    | Сюжетно-ролевая игра | Имитация труда (как будто взрослый)            | Способность играть и основанная на ней потребность в игре                    |
|                                      | «Ты можешь»       | Творческий труд      | Осуществление творческих деяний (как взрослый) | Способность к творческому труду и основанная на ней потребность в творчестве |

через какую из двух форм взаимодействия с взрослыми происходит преимущественная реализация этой потребности. В ролевой игре ребенок действует фактически не так, как действуют взрослые, а *как будто* взрослый, поэтому в случаях преимущественной реализации потребности действовать, *как взрослый*, в игровой форме взаимодействия происходит ее трансформация в потребность действовать *как будто взрослый*, т.е. играть. В конечном итоге ребенок не только испытывает потребность играть, но и осознает это. Об этом свидетельствуют высказывания детей типа: «Давай *как будто* я продавец, а ты у меня покупаешь». Если же потребность действовать, как взрослый, находит реализацию и в трудовой форме взаимодействия, то она трансформируется в потребность в труде. В действительности встречаются промежуточные варианты, одни из которых занимают среднее положение, а другие — близкое к одной из крайностей. Причем это соотношение у конкретных детей является подвижным: потребность в игре и потребность в труде, чередуясь, сменяют друг друга в разных ситуациях в разное время. Трудовая форма взаимодействия ребенка с взрослыми отличается от игровой тем, что имеет двойственный характер: в совместном со взрослыми труде ребенок (так же как и в игре) отождествляет себя со взрослыми, берет на себя их роль, и вместе с тем он действует не *как будто*, а так же, как действуют с предметами и средствами труда взрослые, получая при этом нужный людям результат. В игровой форме отсутствует существенный момент — результат, служащий удовлетворению потребностей людей, поэтому ее можно назвать формальным трудом, так как в ней представлено не все содержание взаимодействия, обеспечивающее развитие личности. Трудовую форму взаимодействия ребенка со взрослым можно поэтому назвать содержательной игрой, в которой имеет место роль как существенная сторона игры и преобразование предмета труда средствами труда в результат, служащий удовлетворению потребностей людей, как существенная сторона труда. Прежде чем решать вопрос о том, какая деятельность является ведущей в психическом развитии личности ребенка, необходимо сначала определить то психологическое новообразование данного возраста, которое является главнейшим для последующего развития личности, необходимо ответить на вопрос о том, к развитию какого психологического новообразования личности данный период является чувствительным. Ответив на эти вопросы, можно будет поискать, а затем и организовать такую деятельность, в которой данное психологическое новообразование получит развитие как ни в какой другой.

Нами было выдвинуто предположение, что психологическая структура сознания субъекта труда, предложенная Е.А. Климовым (1984) и дополненная нами (Тютюнник, 1989, 1994, 2003), представляет собой не что иное, как структуру самосознания творческой личности. Она включает в себя пять признаков: I. Потребность в творческом труде:

1) *мотивационный*; 2) *коммуникативно-рефлексивный*. II. Предвосхищение результата: 3) *интуитивный*; 4) *дискурсивный* и 5) *аффективно-дискурсивный*. III. Волевая саморегуляция: 6) *волевой*; 7) *аффективно-волевой*. IV. Владение средствами и предметами труда: 8) *гностический*; 9) *моторный* и 10) *аффективно-гностический*. V. Ориентировка в межличностных производственных отношениях: 11) *социально-рефлексивный* и 12) *аффективно-рефлексивный*.

Из предложенного выше понимания личности следует, что главным психологическим личностным новообразованием дошкольного детства является возникающая на границе третьего-четвертого года жизни потребность ребенка в труде. В какой же деятельности может получить развитие потребность-способность к творческому труду как главное личностное новообразование этого возраста? Уже в раннем детстве дети заметно различаются по проявляемым способностям в различных видах деятельности. Это обстоятельство ставит перед исследованием вопрос: может ли быть какая-то *одна деятельность* ведущей в развитии *различных способностей у разных детей*? Вопрос, конечно, риторический. Музыкальные способности, например, не могут получать развитие ни в какой другой деятельности, кроме музыкальной; способности к изобразительной деятельности могут получить развитие только в изобразительной деятельности; спортивные способности — в спорте и т.д. Таким образом, мы должны признать, что ведущей деятельностью в психическом развитии личности каждого ребенка следует считать такую, в которой *он* испытывает потребность и обладает способностями к ее творческому осуществлению. Идеальным положением является осуществление ребенком своей ведущей деятельности, а оптимальным является его успешность в ней, как ни в какой другой. Вместе с тем при всем многообразии форм деятельности, в которых испытывают потребность дети и в которых они проявляют необычайные способности, все они играют ведущую роль в психическом развитии личности только потому, что являются *одной деятельностью по своему психологическому содержанию*, о чем свидетельствуют данные наших исследований. Развитие полного объема компонентов самосознания субъекта творческого труда — личности — происходит лишь при условии, что все эти *формы* деятельности по своему психологическому *содержанию* являются творческим трудом.

Теория ведущей деятельности имеет социально-экономические корни, уходящие в годы коллективизации и индустриализации, когда по всей стране в спешном порядке открывались дошкольные учреждения, призванные «освободить» женщину от детей и обеспечить ее участие в грандиозных стройках социализма. В приспособленных под детские сады помещениях при переполненных группах, когда на одного воспитателя приходилось от 35 до 45 детей, усилиями заполитизированных воспитателей, при полном отсутствии условий для организации творческого

труда развивать личность ребенка действительно можно было только в одном-единственном типе деятельности — ролевой игре. Иными словами, теория ведущей деятельности правильно отразила сложившееся в практике воспитания дошкольников с конца 1920-х — начала 1930-х гг. положение (место) детей в системе доступных им общественных отношений, где дети были лишены возможности выбора деятельности в соответствии с индивидуальными способностями. Поэтому сюжетно-ролевая игра (причем ее отобразительный, а не творческий вариант) стала культивироваться и насаждаться, принимая подчас абсурдные и уродливые формы имитации самых простых трудовых действий. Таким образом, в практике общественного дошкольного воспитания творческая сюжетно-ролевая игра детей, которую имели в виду авторы теории ведущей деятельности, усилиями горе-воспитателей превратилась в отобразительное манипулирование игрушками, в игры ... детьми! Отообразительная сюжетно-ролевая игра на самом деле была ведущей деятельностью многих взрослых людей, которые с упоением играли в социализм, как бы подразумевая молчаливую договоренность: «Давайте, как будто мы живем при развитом социализме», «Давайте, как будто мы живем в самой справедливой стране» и т.п. Эта психологическая установка сохраняется у многих до сегодняшнего дня.

Общий вывод о чувствительности дошкольного детства к развитию потребности-способности к творческому труду, основанный на том, что во все эпохи этот период отмечен первыми попытками детей подражать труду взрослых, дает основания считать это обстоятельство имеющим силу закона психического развития личности ребенка. «Внутренняя позиция» ребенка во все эпохи остается неизменной. Потребность в самостоятельной продуктивной деятельности, возникающая у всех детей всех времен и народов на границе третьего-четвертого года жизни, по всей видимости, является наследуемой последующими поколениями. Своим происхождением эта потребность обязана *фактическому включению детей в труд вместе с взрослыми на протяжении многих миллионов лет антропогенеза, когда складывались морфологические структуры всех функциональных систем растущего организма*, о чем свидетельствуют многочисленные данные этнографов. Описываемая Д.Б. Элькониным (1978, с. 31) особая чувствительность *ролевой игры* к сфере трудовой деятельности взрослых на самом деле есть *чувствительность ребенка* к этой сфере деятельности взрослых. А то обстоятельство, что современные дети реализуют свою потребность «действовать как взрослые в ролевой игре», обусловлено *местом*, которое они занимают в системе доступных им общественных отношений. Это место изменялось под влиянием действия *закона соответствия производственных отношений людей уровню и характеру развития производительных сил*. Однако, как было показано в наших теоретических и экспериментальных исследованиях (Пютюнник, 1989, 1994, 2003; и др.), действие этого закона в отношении места детей

в системе общественных отношений не является прямолинейным и фатальным, но обусловлено тремя моментами.

1. Уровень развития производительных сил в современную эпоху научно-технического прогресса поднимается не только на более высокую ступень производительности и качества труда, но и, как это ни парадоксально звучит, опускается на более низкую возрастную ступень в связи с доступностью для овладения современными средствами и предметами труда уже в детском возрасте. Сейчас появляется все больше таких автоматов и механизмов, которые при всей сложности их конструкции настолько просты в использовании, что становятся средствами деятельности детей с дошкольного возраста. Известно, что дети 5—6 лет осваивают компьютеры в 4—5 раз быстрее старшеклассников. Таким образом, происходит «возвращение» к исходному состоянию первобытно-общинного способа производства, когда дети с раннего возраста осваивали средства и предметы труда с той разницей, что тогда это был потребительный труд, удовлетворяющий личные потребности субъекта, а сейчас это труд творческий, интересный другим людям. Общим в этом процессе трудового развития является не только доступность средств и предметов труда для овладения ими в детском возрасте, но и необходимость раннего овладения средствами труда из-за высокого уровня их наукоемкости и требования дальнейшего умственного и технического прогресса. Эти средства и предметы труда являются сторонами единого целого — производительных сил в их «живой» и материально-технической составляющих. Появление универсальных электронных средств современного производства (которые к тому же широко применяются в повседневном потребительном труде в виде электронных бытовых приборов, обучающих систем в сфере образования), вхождение этих универсальных орудий труда в жизнь людей властно ставит на повестку дня вопрос о сроках и характере овладения этими орудиями подрастающими поколениями. Как показывает опыт стран с высоким уровнем технического прогресса, все современные автоматические средства деятельности специально создаются для развивающих игр и творческого труда детей при совместной работе инженеров, психологов, медиков, эргономистов, что позволяет делать их безопасными и доступными для самостоятельного творчества с детского возраста. Они составляют техническую «зону перспективного развития» личности ребенка.

2. Реализация данного закона опосредована той позицией, которую занимают конкретные взрослые люди при взаимодействии с детьми. Эта позиция, как показали наши исследования, может быть *слепой* или *осознанной* в зависимости от того, насколько взрослые знают законы развития личности ребенка и законы общественного развития, насколько они следуют (осознанно или стихийно) этим законам при организации взаимодействия с детьми, как они понимают содержание

своего взаимодействия с детьми на начальных этапах развития ребенка. Если взрослые люди (родители, педагоги, руководители кружков, студий творческого развития детей) представляют содержание своего взаимодействия с детьми как творчество, имеющее значение для потребностей людей, а целью воспитания считают развитие индивидуальных творческих способностей ребенка (как это делает, например, Владимир Спиваков со своей командой), то при всем многообразии форм взаимодействия в разные периоды онтогенеза это содержание остается неизменным и личность ребенка получает полноценное развитие. В содержании взаимодействия ребенка со взрослыми можно выделить наряду с психологическим материально-техническое и организационное наполнение. Как сказано выше, под содержанием взаимодействия понимается творчество, имеющее значение для людей. Оно может представать перед наблюдателем как с внешней, так и с внутренней стороны. С внешней стороны имеется в виду *материально-техническая* составляющая творческого процесса: наличие материалов, инструментов, оборудования, помещения для осуществления творчества в соответствии с развиваемыми потребностями и способностями. *Организационная* составляющая подразумевает наличие в режиме дня времени для занятий творчеством, организацию соответствующей творческой среды общения (группы детей, занимающихся этим же видом творческой деятельности), руководство занятиями со стороны компетентного специалиста, возможности для «означивания» результатов творческой деятельности (выставки, концерты, олимпиады, творческие отчеты). *Психологическая* составляющая содержания взаимодействия ребенка со взрослыми подразумевает соответствие «внутренних позиций» субъектов взаимодействия: учет взрослыми индивидуальных особенностей ребенка, представление о степени развития компонентов самосознания субъекта творческого труда (мотивационного, коммуникативного, интуитивного, дискурсивного, волевого, гностического, моторного, социально-рефлексивного и аффективных) и соответствующую развивающую или коррекционную работу. При этом предмет деятельности ребенка (то, на что она направлена в реальности) должен совпадать с мотивом ребенка, замысел должен соответствовать требованию полезности и оригинальности, деятельность должна завершаться получением результата. Должно быть организовано обучение ребенка необходимым знаниям, умениям, а также знакомство с историей развития культурной области, в которой ребенок реализует свои творческие способности. В зависимости от уровня развития личности всех субъектов взаимодействия будет определяться и то, что можно назвать характером, степенью и фазой или типом взаимодействия. *Характер взаимодействия* — это своеобразное для каждой такой ситуации соотношение коммуникативной (обмен информацией), интерактивной (обмен действиями), перцептивной (обмен впечатлениями) сторон общения, обусловленное

индивидуальными особенностями субъектов и в еще большей степени — уровнем развития личности ребенка, проявляющимся в конкретной культурной области. На начальной стадии овладения той или иной культурной областью ведущей стороной является коммуникативная, так как ребенок стерилен в информационном отношении и не может двигаться в этой области самостоятельно. По мере овладения минимумом информации пробуждается стремление к активности, которая не должна протекать изолированно и нуждается в реальной поддержке через интеракцию. Овладение практической стороной деятельности в такой степени, которая позволяет действовать самостоятельно, все же обусловлено необходимостью контроля и оценки действий субъекта. Доминирующей становится перцептивная сторона общения. *Степень взаимодействия* — количественный показатель общения индивидов, характеризующийся по следующим параметрам: 1) продолжительность непосредственных контактов в единицу времени; 2) количество детей, одновременно взаимодействующих с одним взрослым. *Фазы взаимодействия* определяются степенью развития психологической структуры самосознания ребенка как субъекта творческого труда в каждый период онтогенеза. При освоении нового содержания деятельности доминирует фаза прямого научения, когда происходит освоение неизвестных способов действий, знаний. Далее следует фаза совместно-разделенной деятельности начинающего и опытного субъекта. Освоив новую деятельность и выполняя ее самостоятельно, субъект все-таки нуждается во внешней оценке со стороны других людей и демонстрации своих успехов. И наконец, происходит полная эмансипация: субъект не только не нуждается во внешней оценке, но и готов отстаивать свою правоту при неприятии его «внутренней позиции», реализованной в творческих достижениях.

3. Позиция конкретных взрослых людей на уровне межчеловеческого взаимодействия с детьми во многом определяется общественной позицией по отношению к детям. А эта позиция зависит в конечном счете от характера производственных отношений. Именно общественной позицией обусловлены факты отсутствия в дошкольных учреждениях помещения для «комнаты труда», оснащенной необходимым оборудованием и материалами. В этом отношении сегодняшние детские сады отстают от положения, сложившегося в начале 20-х гг. прошлого века. Правда, сегодняшние перемены в производственных отношениях еще больше усугубляют проблемы детства: из-за прекращения финансирования закрываются многие кружки. Можно, конечно, привести примеры, когда создаются новые центры для развития детей «одаренных» (деньгами родителей), но в общей массе общественная позиция не соответствует требованию развития индивидуальных творческих способностей всех детей. То обстоятельство, что современные дошкольники в детских садах, представляющих самую массовую форму

организации жизни и деятельности детей, реализуют свою потребность в творческой деятельности преимущественно в сюжетно-ролевых (не всегда творческих, а чаще отобразительных) играх, свидетельствует о стихийной общественной позиции по отношению к детям. Об этом же свидетельствует, в частности, и организация предметной среды в дошкольных учреждениях, семьях, начальной школе, где «игровые зоны» потеснили «трудовые зоны». Известно, что предметы, составляющие жизненное пространство людей, обладают побудительной силой — валентностью, по К. Левину. Предметы «побуждают» человека действовать в соответствии с их «логикой»: игрушки могут «побуждать» играть с ними; к труду могут «побуждать» только средства и предметы труда. Анализ предметного наполнения жизненного пространства современных детей показывает, что «игровых зон» в детских садах, например, от 3—4 до 8—10 на групповую комнату, тогда как «трудовых зон» не более двух — уголок дежурных и уголок природы. Таким образом, в организации предметного содержания жизненного пространства современных детей мы обнаруживаем «вещественное доказательство» такой позиции взрослых, которая ставит детей в системе общественных отношений на место, ограничивающее выбор деятельности для реализации потребности к творческому труду, которая с силой закона возникает у всех детей, но не у всех получает развитие.

Термин «ведущая деятельность» имплицитно предполагает, что есть некто (нечто), *ведущее* личность в ее развитии, а сама личность выступает *ведомой*. Нами предлагается вместо этого термина использовать словосочетание *личностно-образующее взаимодействие ребенка с другими людьми*.

Итак, подводя итог всему сказанному, можно заключить, что психобиография личности на начальных этапах онтогенеза подчиняется действию закона соответствия самосознания ребенка как субъекта творческого труда — содержанию, характеру и степени взаимодействия с ним взрослых. Уровень развития личности ребенка оказывается тем выше, чем больше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых отвечает требованию развития самосознания субъекта творческого труда (с учетом «сензитивных периодов» и индивидуальных способностей). И наоборот, уровень развития личности ребенка тем ниже, чем меньше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых отвечает требованию развития самосознания субъекта творческого труда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.  
*Жизневский Б.П.* Роль игры в формировании у дошкольников социально-психологической готовности к совместному труду // Психология совместного труда детей / Под ред. Я.Л. Коломинского. Минск, 1987. С. 49—56.

*Климов Е.А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии // *Вопр. психологии.* 1984. № 4. С. 5—14.

*Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // *Вопр. психологии.* 1984. № 4. С. 15—29.

*Петровский А.В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // *Вопр. психологии.* 1987. № 1. С. 15—26.

*Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.

*Тютюнник В.И.* К проблеме ведущей деятельности дошкольника // *Формирование социально-активной личности: сущность, проблемы* / Под ред. А.П. Петрова. М., 1985. Ч. 1. С. 39—44.

*Тютюнник В.И.* Взаимосвязь игровой и трудовой активности дошкольников // *Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально-активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста* / Под ред. Р.Г. Казаковой. М., 1986. С. 48—52.

*Тютюнник В.И.* Психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта труда в дошкольном возрасте // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1989. № 4. С. 39—48.

*Тютюнник В.И.* Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1994.

*Тютюнник В.И.* Начальный этап развития субъекта творческого труда (оптимистическая теория личности). М., 2003.

*Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.