

Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве

Е.В. Трифонова

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-9700>, e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

В статье рассматривается проблема детской игры с позиций культурно-исторической психологии. Ситуация ухода игры из жизни современных детей анализируется с позиции отсутствия в их жизни идеальной формы игры, что неизбежно приводит к тому, что соответствующая деятельность не может быть присвоена. Искажение и утрата идеальной формы игры произошла не одномоментно, этот процесс имеет долгую историю. На основании анализа документальных источников (методических писем, периодической печати, научной литературы и пр.) показано, как менялись представления педагогов о детской игре, какая форма игры транслировалась детям в условиях образовательных организаций и какие другие каналы присвоения игрового опыта были в распоряжении детей в разные эпохи. В статье дана характеристика развитых форм игры, показано, какие условия необходимы для их возникновения.

Ключевые слова: идеальная форма игры, самостоятельная игра, творческая игра, организованная игра, сюжетно-ролевая игра, фантазийная игра, ведущая деятельность дошкольника.

Для цитаты: Трифонова Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180301>

Children's Play in Cultural-Historical Psychology: Substitution, Loss and Recreation of the Ideal Form of Activity in the Educational Space

Ekaterina V. Trifonova

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University» (MPGU), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-9700>, e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

The article deals with the problem of children's play from the standpoint of the Cultural-Historical Psychology. The fact that developed forms of play are rather rare in the life of contemporary children is considered from the position of the absence in their life of the ideal form of the play, which inevitably leads to the impossibility of appropriating the corresponding activity. The distortion and loss of the ideal form of play has a long history and did not occur immediately. Based on the analysis of documentary sources (methodical letters, periodicals, scientific literature, etc.), it is shown how teachers' ideas about children's play changed, what forms of play were broadcast to children in educational organizations and what other channels of assigning play experience were at the disposal of children in different historical periods. The article describes the developed forms of play and indicates what conditions are necessary for their emergence.

Keywords: ideal form of the play, children's independent symbolic play, creative play, organized play, story-role-playing play, fantasy play, the leading activity of a preschooler.

Вопрос о сущности детской игры и ее роли в развитии ребенка раскрывается в лекции Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ имени А.И. Герцена и опубликованной в 1966 г. [2].

В данной работе Л.С. Выготский впервые называет игру ведущей деятельностью дошкольника. Заявив это, нельзя оставить без внимания возражения Н.Н. Вересова, заострявшего внимание на этом вопросе. Действительно, в самом начале статьи игра обозначена как ведущая *линия развития*: «Игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте» [2, с. 62]. Однако в конце статьи звучит именно заявленная формулировка, которая демонстрирует, что авторство положения об игре как ведущей деятельности принадлежит именно Л.С. Выготскому: «По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле *игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка*¹» [2, с. 75]. Разумеется, Л.С. Выготский не рассматривал игру как ведущую деятельность в современном нам понимании, это важно подчеркнуть. Но само авторство термина, который впоследствии был взят на вооружение теорией деятельности, все-таки принадлежит Л.С. Выготскому.

Если бы из всей статьи нужно было бы оставить только один тезис, наиболее значимый с точки зрения характеристики детской игры, то это было бы положение о критерии игровой деятельности: «*За критерий выделения игровой деятельности* ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает *мнимую ситуацию*. Это становится возможным на основе *расхождения видимого и смыслового поля*» [2, с. 65]. Установление критерия переводит игру с уровня общих категорий, «... которые невозможно точно определить, таких как “любовь”, “юмор”, “счастье” и др.» (Jan Van Gils) [26, с. 84], на уровень полноценного научного понятия. Такое понимание игры существует только в отечественной психологии, в то время как в западной психологии понятие «игра» включает такие активности и деятельности, которые в отечественной традиции рассматриваются как рисование, конструирование, экспериментирование и пр. Взгляд на игру как свободную от контроля взрослых деятельность детей не выделяет ее специфику, но в то же время позволяет сохранить важнейшую характеристику детской самостоятельности, которая в силу ряда исторических причин (их мы обсудим ниже) была потеряна в отечественной педагогике, что привело к искажению идеальной формы игры в рамках реальной педагогической практики. Эта подмена до сих пор об-

наруживается даже в понимании сформулированного Л.С. Выготским критерия игры: «Часто мы путаем *воображаемую ситуацию*, которая должна развиваться в игре самим ребенком, и *сценарий*, уже придуманный кем-то и только воплощаемый ребенком в собственной деятельности» [16, с. 73].

Следующим важнейшим положением статьи Л.С. Выготского следует признать раскрытие динамики развития детской игры: «Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает *эволюцию детской игры*» [2, с. 67]. Описание сложнейшего взаимодействия в рамках игры детского произвола и становящейся произвольности представляет собой одно из важнейших положений Л.С. Выготского. Наиболее ценным представляется то, как он показывает рождение произвольности: не через усилие, а через аффект: «В игре создается положение, при котором возникает... двойной аффективный план. Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами» [2, с. 72]. С позиции понимания развития как овладения собственным поведением игра предстает как «*царство произвольности и свободы*» [2, с. 72]. До сих пор приходится сталкиваться с мнением, что есть дети, сюжетная игра которых еще недостаточно развита, но они могут выполнять те или иные правила в жизни. Здесь важно разводить основания: это произвольность, имеющая внутреннюю мотивацию или подчинение внешнему требованию. Игра способствует становлению именно произвольности; произвольность в реализации собственной деятельности и дисциплинированность, послушность — это не однопорядковые феномены [27].

Развивая идею становления детской произвольности, Л.С. Выготский пишет: «Игра с мнимой ситуацией... это новый вид поведения, сущность которого заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации *освобождает ребенка от ситуационной связанности*» [2, с. 68]. Однако переход от непосредственного поведения к опосредованному определяется не только аффектом: предметное поле игры выступает одним из важнейших «орудий», позволяющих перейти от «видимого» поля к «смысловому»: «Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой си-

¹ Здесь и далее в цитатах текст выделен автором статьи.

туации» [2, с. 69]. Однако и по сей день это положение игнорируется взрослыми, до сих пор в детских садах и домах «правит бал» реалистичная игрушка. К чему это приводит? Ребенок остается в рамках реального, не игрового, действия, т. е. фактически в рамках манипулирования игрушкой не происходит выхода за пределы визуального поля в поле смысловое, в то время как «...**движение в смысловом поле — самое главное в игре**» [2, с. 73]. Но именно это положение совершенно не учитывается в большинстве детских садов, несмотря на требование «полифункциональности» развивающей предметной среды, которое прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

И последнее: в 1933 г. Л.С. Выготский отметил, что «...игра и создает зону ближайшего развития ребенка... он в игре как бы на голову выше самого себя» [2, с. 74]. В 1948 г. З.В. Мануйленко опубликовала результаты эксперимента, в котором наглядно с цифрами и графиками показала, на какую именно «голову» ребенок выше себя в игре, насколько дольше он способен сохранять неподвижную позу по заданию экспериментатора или в осмысленном контексте игры. Современное исследование Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой показало качественные отличия в становлении произвольности современных детей, и эти отличия определяются именно низким уровнем развития детской игры, который также был установлен в исследовании [25]: у большинства современных детей нет возможности стать «на голову выше самого себя» именно в силу того, что их игра не получает условий для своего развития в соответствии с возрастными возможностями. Фактически это игра, остающаяся на уровне манипулирования без перехода в смысловое поле.

Описывая специфику детского развития, Л.С. Выготский вводит понятие идеальной формы: «**В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала**» [3, с. 83]. Он обозначает это как «**идеальную форму**» соответствующей деятельности, способности и пр., которую ребенок **обнаруживает** у взрослого, старшего ребенка или более развитого сверстника и **присваивает** в процессе совместной деятельности с ним.

Онтогенетическое развитие понимается как взаимодействие реальной (имеющейся у ребенка) и идеальной (сложившейся в культуре) формы и во многом определяется тем, насколько успешно выстраивается **посредническое действие**, реализуемое обычно взрослым. По мнению Б.Д. Эльконина, кризис современного детства связан именно с кризисом посредничества. Посредническое действие в отношении игры выстраивается так, что ребенку представлена совершенно иная «идеальная форма» игры, чем та, которая воплощала собой развитые формы игры во времена Л.С. Выготского и позже. Если сравнить сюжетные игры, в которые самостоятельно играли дети в 50-е годы прошлого века, с теми, которые предлагаются в условиях детского сада современному ребенку, то обнаружится колоссальная разница. Причем сюжетной стороны игры это касается меньше всего; здесь иначе выстраиваются це-

леполагание, способы реализации игры, внешний рисунок этой деятельности. Ни по сути, ни по внешнему виду она совершенно не похожа на ту искусственную форму, которая именуется «игрой» в педагогической практике. В такой игре движение в смысловом поле полностью переносится в поле оптическое, тем самым превращая игру в разыгрывание.

Ниже будут описан процесс и раскрыты причины того, как и почему произошли подмена и утрата идеальной формы игры.

Существуют игры, которые сходны у животных и у детей младенческого и раннего возраста (пока высшие формы игры еще не освоены), их можно наблюдать и у детей более старших возрастов. Если обратиться к психологической классификации детских игр С.Л. Новоселовой [17], то это игры-экспериментирования с природными объектами и любыми предметами, а также игры-экспериментирования с возможностями собственного тела [23]. На определенном этапе социогенеза и затем онтогенеза ребенка возникает сюжетная игра, где присутствует расхождение видимого и смыслового плана. В классификации С.Л. Новоселовой все они объединены в большой класс игр, возникающих по инициативе самого ребенка, включающий как низшие формы игрового поведения (игры-экспериментирования), так и высшие его формы (сюжетные игры).

Низшие формы игры могут возникать у ребенка «сами собой», подобно тому, как они возникают и наблюдаются у высших животных. Они не являются продуктом культуры и не обеспечивают становление собственно человеческих качеств и способностей: «Те, кто полагает, что ребенок по натуре творец, наделен внутренней присущей ему силой воображения, те, кто учит, что нужно только предоставить свободу детям, чтобы они сами создали богатый и очаровательный образ жизни, не нашли бы в поведении ребенка манус подкрепления для своей уверенности. <...> К взыску сожалению теоретиков детской свободы, их игры напоминают игры щенят или котят. Не обращаясь в своих играх к богатому материалу, который дети других обществ черпают в своем преклонении перед традициями взрослых, дети манус ведут скучную, неинтересную жизнь, добродушно возятся до изнеможения, затем валяются в прострации, до тех пор, пока не отдохнут достаточно, чтобы снова начать возиться» [15, с. 176].

Высшие формы игры имеют культурно-историческое происхождение, что было показано в работах Д.Б. Эльконина [30] и подтверждено рядом этнографических и психологических исследований [15; 21 и др.]. Специфика содержания и способов организации таких игр зависит от культурных традиций общества: «Сюжетные игры никогда не воспроизводили существующие в общине социальные отношения, в играх отсутствовали роли отца, матери. Одна из местных женщин объяснила экспериментатору, что дети не играют во взрослых, потому что в таких играх проявляется неуважение к ним. Последнее недопустимо — в общине относятся с большим уважением к взрослым и людям старшего возраста» [21, с. 130]. То есть если в обществе сюжетная игра запрещена или

искажена — она не развивается. Ниже будет показано влияние социальных установок на специфику развития сюжетной игры советского и российского ребенка.

Этнографические и исторические документы указывают на специфику передачи игрового опыта. Дети 6–10 лет были чаще заняты по хозяйству, в том числе и в качестве «нянек», присматривающих за малышами. Такая практика бытовала во многих обществах [6]. Очевидно, что у детей 6–10 лет игра — это уже сложившаяся и предпочитаемая деятельность, которой они предавались при каждом удобном случае. Оставленные на их попечение малыши сначала за этими играми наблюдали, потом подражали, потом включались в них на второстепенных ролях, потом — как полноправные участники игры. Так в разновозрастных детских коллективах происходила передача игрового опыта. Очевидно, что у таких игр не было воспитательных и обучающих функций, но они в полной мере выполняли роль ведущей деятельности, так как те психические качества ребенка, которые действительно формируются в игре, формируются в любой игре, независимо от ее содержания (правильного или неправильного, «хорошего» или «плохого»), поскольку содержание детской игры всегда обусловлено исторической эпохой, общественным строем, социальной направленностью общества, особенностями семейного уклада и пр., а развивающий потенциал игры универсален [29, с. 85].

С XVII века игра становится средством образования [18; 28]. С XIX века в Европе и России открываются фребелевские сады. Литература содержит красноречивые описания того, как эта система реализовывалась в детских садах и в отношении использования дидактических наборов [11, с. 249–250], и в отношении организации сюжетных игр [12, с. 98–100]. Эти описания дают представление о том, как происходило искажение идеальной формы игры, в которой на первое место выходили зрелищность и результативность вместо «движения в смысловом поле» [2] и процессуальности [10]. Можно предположить, что в те годы сильно повлиять на детские игры подобные инсценировки не могли, поскольку сохранялась возможность игр в разновозрастных детских сообществах. Однако тенденция уже тогда обозначилась крайне ярко.

Установка на излишнюю заорганизованность игры со стороны педагогов устойчиво сохранялась в педагогической практике, против нее выступали ведущие педагоги тех лет (А.С. Симонович, А.Б. Краевский, Д.Д. Галанин, члены Комиссии по рассмотрению игр и развлечений при Санкт-Петербургском комитете грамотности и др.) [28].

После революции в период становления отечественного дошкольного образования в нормативной документации основой детского сада признавались «самодеятельность детей, свободное их творчество, игра». В дневниках воспитателей детских садов фиксировались организованные самими детьми игры в гражданскую войну, в арест и заключение в тюрьму пирующих буржуев, в агитаторов на трибунах, в похороны Ленина, а также и в типично детские игры в устройство комнат, в лошадки и т. п. Однако «...в кон-

це 20-х годов воспитатели подобных игр [т. е. игр на бытовую тематику. — ЕТ] не упоминают. Если даже они и существовали в детском быту, то не были доминирующими в официальном дискурсе, не выходили на уровень обсуждения даже в практике составления письменных документов, не рассчитанных на публикацию» [24, с. 119]; т. е. уже с конца 20-х годов происходила ревизия игр на «пригодные» и «не пригодные» при доминировании «правильных», «идейных» игр.

В 1930-е годы выходят методические письма по разным направлениям дошкольного воспитания, в том числе и по детской игре. Сюжетные самодеятельные игры, которые ранее назывались подражательными, имитационными и пр. получили свое имя, которое затем долго бытовало в отечественной педагогической практике — *«творческие игры»*. Одновременно игра была провозглашена «одним из средств всестороннего развития ребенка». Как следствие, появляются «стимулированные» детские игры, т. е. игры с определенным содержанием, которое задается (стимулируется) воспитателем. При этом «...к так называемым “стимулированным” играм применялись приемы самого грубого навязывания, принуждения» [14, с. 49].

В 1936 г. выходит постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», где стимулированная игра объявлена педологическим извращением и запрещена. С этого момента многие воспитатели самоустраиваются от прямого руководства игрой, опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к «стимулированным» играм. Характерно, что именно на это время (конец 40-х–50-е годы) приходится описание самых интересных игр в методических сборниках. В частности, воспитатели описывали длительные игры, сюжет которых продолжал разворачиваться в течение нескольких недель. Потом такие игры пытались возродить в 1980-е, но в эти годы для таких игр уже не было подходящих условий.

Итак, в середине 30-х годов термин «стимулированные игры» исчез, а необходимость организации детской игры на нужную воспитателям тему осталась. Ситуация неожиданно развернулась в пользу организованных игр в 40–50-е годы, когда в работах Д.Б. Эльконина и С.Л. Рубинштейна появился и стал набирать силу новый термин «ролевая», «сюжетная ролевая», *«сюжетно-ролевая игра»* [28]. За новым термином шло иное понимание. Термин «творческая» отражал *сущностную характеристику* детской игры — это игра, в которой ребенок сам создает, «творит» свой мир, в соответствии со своими желаниями и идеями. Термин «сюжетно-ролевая» отражал *формообразующую характеристику* игры. Но одна и та же форма может наполняться разным содержанием, и термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не фиксировал той разницы, которую четко определяли названия «творческая» и «стимулированная» игра, т. е. разницу между собственно игровой деятельностью и набором игровых действий, выполняемых ребенком, когда ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации у него нет. Эта грань была

стерта терминологически. И, как следствие, она начала стираться и из сознания педагогов тех лет. Идеальная форма игры, транслируемая детям, приобретала совершенно недетский, искусственный характер.

Параллельно происходила смена способа передачи игрового опыта: именно в середине XX в. естественные формы передачи игрового опыта от поколения к поколению (от ребенка к ребенку) меняются на искусственные (от взрослого к ребенку), при этом всё большее значение в передаче игр приобретали детские сады, школы [7].

С выходом «Программы воспитания в детском саду» термин «сюжетно-ролевые (сюжетные) игры» закреплен как единственный, а термин «творческая игра» объявлен «устаревшей терминологией» и фактически запрещен [28]. Сюжетно-ролевая игра начинает организовываться на манер стимулированной игры, и с этого времени фиксируется засилье организованных игр в детских садах и прочно закрепляется стереотип, что «хорошая игра» — это разыгранный по ролям сюжет на определенную тему по определенному плану. Как показала работа инновационной площадки «Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников» АНО ДПО НИИ «Воспитатели России» при поддержке Фонда президентских грантов (2021), эта установка очень сильна и по сей день.

Именно эти понятные взрослым разыгрывания преподносились детям как «игра». Методическое письмо 1977 года уже фиксирует неблагоприятную картину: «Сюжетно-ролевые игры... однообразны и бедны по тематике... Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3–5 человек)» [19, с. 14].

В 1977 г. А.В. Запорожец в беседе с Д.В. Мендерицкой заметил, что «...введение термина “сюжетно-ролевая игра” в программу детского сада было ошибкой» [22, с. 10].

Однако у детей еще оставалась возможность получения и расширения игрового опыта в рамках дворовых игр. И описание высших форм игры, которые удалось найти на сегодняшний день, свойственных уже младшим школьникам, относятся именно к этой эпохе 70–80-х годов [4; 20 и др.].

В конце 1980-х начинаются мощные перестроечные процессы во всех сферах нашего общества. В эти годы разрабатываются концепции дошкольного образования (одна была создана ВНИК «Базовая школа» под редакцией В.В. Давыдова и В.А. Петровского, другая написана коллективом НИИ дошкольного воспитания АПН СССР), при этом в обеих звучит острая критика сложившегося положения в детских садах: детская игра зарегламентирована, репродуктивна, деформирована как деятельность, навязывается детям.

Как реакция на сложившееся положение, звучит лозунг: «Дайте детям наиграться, не надо учить детей играть!». Маятник качнулся в другую сторону: в противовес тотальной организации игры происходит полный отказ от вмешательства в нее. Сам по себе этот отказ мог бы стать выходом, но он произошел в условиях

очень специфической социоэкономической ситуации: детей в семьях было мало или был вовсе один ребенок, родители и бабушки-дедушки заняты зарабатыванием на жизнь в сложных условиях тех лет, криминогенная обстановка была такова, что детей одних во дворы уже не выпускали. Каналы передачи игрового опыта и через взрослых, и через детскую субкультуру оказались закрытыми. В ситуации отсутствия культурных образцов происходит *примитивизация детских игр* — как самодельных, так и организованных. Крайне точная характеристика ситуации: «Сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее — культура из игры» [9, с. 259]. Можно предположить, что здесь нашли отражение более глобальные процессы, чем «перестроечные», так как они наблюдались и в других странах: современные дети практически все время находятся под контролем взрослых, детских свободных сообществ практически нет, условия для свободной игры со сверстниками отсутствуют [5].

К каким последствиям приводит изменение идеальной формы в культурном пространстве? «Если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [3, 86]. Одной из основных причин исчезновения игры выступает то, что *идеальная форма игровой деятельности предстает в искаженном виде* (при обучении игре, когда игровые цели меняются на образовательные) *или исчезает вовсе* (при отсутствии культурного игрового опыта). И тот факт, что «дети не играют», связан не только с кризисом посредничества (Б.Д. Эльконин), но и с тем, что взрослый *подменяет* идеальную форму игры, транслируя ребенку иную деятельность.

Ребенок, который не наблюдал настоящих увлекательных игр, но вынужденно принимал участие в организованных, скорее всего не будет ни хотеть, ни, соответственно, уметь играть в подобные игры. Это, в свою очередь, означает, что его игра так и останется на уровне обыгрывания предметов и ситуаций, не произойдет перехода к более сложным игровым формам, в процессе реализации которых у ребенка будут формироваться соответствующие способности (что и было показано в исследовании Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой [25]).

В наши дни постепенно происходит возрождение «настоящей» игры как культурного феномена. Этот процесс происходит крайне медленно потому, что формы бытования такой игры очень сильно отличаются от тех понятных действий, за которые игра долгие годы выдавалась, что вызывает неприятие и даже возмущение среди педагогов. Тем не менее позиция культурно-исторической психологии в отношении понимания сущности детской игры распространяется в педагогической среде (Программа «ПРОдетей»; Фестиваль-конкурс «Давай играть»; «Площадка игры и общения Егора Бахотского»; опыт передовых детских садов; публикации, дающие критерии разделения квази-игры и «настоящей» игры и др.). Это указывает на процесс возрождения, воссоздания идеальной формы игры в ее изначальном виде.

Условия для развития игры должны обеспечивать представленность ребенку вариантов организации более сложных, развитых игр, которые он будет наблюдать как некоторую идеальную форму и включать на доступном уровне в собственную деятельность.

Д.Б. Эльконин давал характеристику развернутой или развитой формы игры, отмечая, что «...в игре ребенок как бы переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений» [30, с. 335]. Однако сам Д.Б. Эльконин делал важное уточнение: «...не всякое воссоздание и воссоздание не всякого жизненного явления является игрой» [30, с. 21], поэтому передача денег и продуктов в игровом уголке «магазин» — это не игра, даже если оно сопровождается заученными вежливыми фразами; здесь нет подлинных взаимоотношений.

Высшие формы сюжетной игры представляют собой своеобразное «конструирование миров» (А.Г. Асмолов) с попытками воссоздать, почувствовать, пережить всю сложность мироустройства, богатства человеческих отношений — межличностных, политических, экономических и пр.

Описания и характеристику таких игр можно встретить в художественной литературе (Л.А. Кассиль), в воспоминаниях (А.Н. Бенуа, А.В. Кротов, Н.В. Гладких, И. Красильщик), не так много, как хотелось бы, — в научных работах (В. Вундт, С.М. Лойтер, Н.В. Гладких, А.С. Обухов и М.В. Мартынова и др.). Это игры-фантазирования, которые представляют собой «моделирование, имеющее целью создание новой реальности со своей картиной мира» [13]. В процессе разворачивания такой игры «...детское сознание присваивает содержание культурного пространства взрослого мира и осваивает способы конструирования и бытия “своих” миров, относительно самостоятельно рожденных и существующих по игровому принципу» [20, с. 231].

В исследованиях С.М. Лойтер они называются играми в страну-утопию или страну-мечту [13]. Н.В. Гладких уточняет, что независимо от того, придумывают ли дети свою страну сами или заимствуют ее образ из книг или кино, они создают некое «идеальное» пространство, которое им нравится. Однако «...необходимое условие групповой игры — чтобы было интересно, а играть в “царство изобилия и гармонии” в общем-то довольно скучно. Идеальное пространство плохо приспособлено для действия» [4, с. 191]. «Там, где изначально задается

образцово-правильная рамка “страны-мечты”, игра выдыхается, почти не начавшись. А где есть простор для неожиданностей, приключений, скандала и смеха, туда с увлечением втягиваются все» [4, с. 196].

Спецификой такой игры выступает то, что она может реализовываться полностью во внутреннем плане (в воображении ребенка) либо в пространстве диалога, становясь мало доступной для наблюдения. При этом видимое поле либо просто полностью снято («игра воображения»), либо опирается на крайне непрезентабельные и непонятные элементы игры (игровые артефакты), которые при этом предельно понятны для играющих. Собственно, по этим артефактам годы спустя и происходит воссоздание смыслового поля игры, которое охватывает все доступные феномены человеческого бытия (воссоздание периодической печати, новостей, языка, календаря, государственных символов, исторических событий и т. п.) [4; 8; 20]. И важно понимать специфику бытования такой игры: она существует не столько в момент реализации (эти моменты можно просто «не поймать»), сколько в пространстве подготовки: «...главным... была подготовка к игре, она занимала по 5–6 часов, а игра — 30–50 минут» [1, с. 73].

Подобные игры можно рассматривать как наиболее яркие проявления развернутой развитой формы игры, встреча с которыми может качественно повлиять на игровой опыт более младших детей. Однако, как показывают обсуждения в рамках семинаров или курсов повышения квалификации по проблемам игры, подобные игры, присутствуя в памяти многих педагогов, не воспринимаются ими как возможные варианты организации совместной с детьми деятельности. В силу доминирования иной модели игры, подобные игры не рассматриваются ими как педагогический ресурс для организации условий детского развития, не попадают в практику организации игр с детьми старшего дошкольного возраста.

Обеспечивая условия для становления развитых форм игры, важно учитывать, что помимо встречи с разными вариантами реализации идеальной формы игры важно взаимодействие детей с носителем этого опыта, посредником, который не учит, а приобщает детей к этой культуре; также необходимо, чтобы у ребенка было достаточное (избыточное) количество времени и разнообразных поделочных и бросовых материалов для конструирования своих миров.

Литература

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987. 143 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет, 2001. 304 с.
4. Гладких Н.В. Маленькие боги (Во что играли советские дети в 1970-е годы) // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: Форум, 2015. С. 181–200.
5. Грей П. Свобода учиться. Игра против школы. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 332 с.

References

1. Anikeeva N.P. Vospitanie igroj [Parenting by play]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1987. 143 p. (In Russ.).
2. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psicheskom razvitiie rebenka [The play and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1966, no. 6, pp. 62–76. (In Russ.).
3. Vygotskij L.S. Lekcii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Udmurtskij universitet Publ., 2001. 304 p. (In Russ.).
4. Gladkih N.V. Malen'kie bogi (Vo chto igrali sovetskie deti v 1970-e gody) [Little Gods (What Soviet children played in the 1970s)]. *Situaciya postfol'klora: Gorodskie teksty i*

6. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. СПб.: ЧеРо-на-Неве; Петроглиф, 2004. 352 с.
7. Келар-Турска М. Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: Материалы международного семинара / Под ред. Л.А. Парамоновой. М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. С. 57–61.
8. Кротов А.В. Страна К.К.Р., 07.07.1984–31.12.1990. М.: ГЕО, 2005. 132 с.
9. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М.: МАКС Пресс, 2005. 396 с.
10. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 481–508.
11. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений: в 5 т. Т. 1. М.: Физкультура и спорт, 1951. 444 с.
12. Лиотор Н. Детские сады в Бельгии // Дошкольное воспитание. 1912. № 2. С. 94–100
13. Лойтер С.М. Детские игровые утопии, или игра в страну-мечту [Электронный ресурс]. Культура детства. URL: <http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=59508> (дата обращения: 18.03.2022).
14. Менджеричкая Д.В. Педологические извращения в теории и методике игры // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. С. 42–52.
15. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. 429 с.
16. Новикова Т.С. Значение игры для формирования учебной деятельности // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 65–76.
17. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87.
18. Новоселова С.Л. Игра: определение, происхождение, история, современность // Детский сад от А до Я. 2003. № 6. С. 4–13.
19. Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. С. 13–15.
20. Обухов А.С., Мартынова М.В. Фантазийные миры игрового пространства детей мегаполиса: страна К.К.Р. Антона Кротова и его друзей // Какорея. Из истории детства в России и других странах // Сост. Г.В. Макаревич. М., Тверь: Научная книга, 2008. С. 231–345.
21. Оталора М.К. Игра, ее место и развитие у детей индейских племен Колумбии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984. 199 с.
22. Поздняк Л. Д.В. Менджеричкая – исследователь игры детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1995. № 12. С. 9–12.
23. Пухова Т.И. Игра на этапе манипулирования и экспериментирования у мальчиков // Психолог в детском саду. 2007. № 4. С. 100–116.
24. Салова Ю.Г. Игровое пространство советского ребенка-дошкольника в 1920-е годы // Какорея. Из истории детства в России и других странах // Сост. Г.В. Макаревич. М., Тверь: Научная книга, 2008. С. 114–123.
25. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.
26. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Исследования игры: трудности и возможности // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 83–86. DOI:10.17759/chr.2017130310
27. Трифонова Е.В. Детская инициатива: возможности развития и риски (по результатам диагностики методом «Креативное поле») // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, практики [The Post-folklore Situation: Urban Texts and Practices]. Moscow: Forum Publ., 2015, pp. 181–200. (In Russ.).
5. Grej P. Svoboda učit'sya. Igra protiv shkoly [Free to learn. Playing against the school]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2016. 332 p. (In Russ.)
6. Dol'nik V.R. Neposlushnoe ditya biosfery. Besedy o povedenii cheloveka v kompanii ptic, zverej i detej [A naughty child of the biosphere. Conversations about human behavior in the company of birds, animals and children]. Sankt-Peterburg: CHeRo-na-Neve, Petroglif Publ., 2004. 352 p. (In Russ.).
7. Kelar-Turska M. Tradiciya i rebenok: kak igrali deti v pol'skoj derevne [Tradition and the child: how children played in a Polish village]. In Paramonova L.A. (ed.), *Universal'noe i nacional'noe v doshkol'nom detstve [Universal and national in preschool childhood: Materials of the international seminar]*. Moscow: Centr innovacij v pedagogike Publ., 1994, pp. 57–61. (In Russ.)
8. Krotov A.V. Strana K.K.R., 07.07.1984–31.12.1990 [Country K.K.R., 07.07.1984–31.12.1990]. Moscow: GEO Publ., 2005. 132 p. (In Russ.).
9. Kudryavcev V.T., Urazaliev G.K., Kirillov I.L. Lichnostnyj rost rebenka v doshkol'nom obrazovanii [Personal growth of a child in preschool education]. Moscow: MAKSS Press Publ., 2005. 396 p. (In Russ.).
10. Leont'ev A.N. Psihologicheskie osnovy doshkol'noj igry. Psychological foundations of preschool play]. In Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki [Problems of mental development]*. Moscow: MGU Publ., 1981, pp. 481–508. (In Russ.).
11. Lesgaft P.F. Sbranie pedagogicheskikh sochinenij: v 5 t. T. 1 [Collection of pedagogical works: in 5 vol. Vol. 1]. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 1951. 444 p. (In Russ.).
12. Liotor N. Detskie sady v Bel'gii [Kindergartens in Belgium]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1912, no. 2, pp. 94–100. (In Russ.).
13. Lojter S.M. Detskie igrovyje utopii, ili igra v stranu-mechtu [Elektronnyj resurs] [Children's gaming utopias, or the play of the dream country]. *Kul'tura detstva [Childhood culture]*. Available at: <http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=59508> (Accessed 18.03.2022). (In Russ.).
14. Mendzherickaya D.V. Pedologicheskie izvrashcheniya v teorii i metodike igry. [Pedological perversions in the theory and methodology of the play]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1937, no. 1, pp. 42–52. (In Russ.).
15. Mid M. Kul'tura i mir detstva [Culture and the world of childhood]. Moscow: Nauka Publ., 1988. 429 p. (In Russ.)
16. Novikova T.S. Znachenie igry dlya formirovaniya uchebnoj deyatel'nosti. [The importance of the play for the formation of educational activities]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa [Journal of a Practical psychologist]*, 2005, no. 6, pp. 65–76. (In Russ.).
17. Novoselova S.L. O novej klassifikacii detskih igr [About the new classification of children's plays], *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1997, no. 3, pp. 84–87. (In Russ.).
18. Novoselova S.L. Igra: opredelenie, proiskhozhdenie, istoriya, sovremennost'. [Play: definition, origin, history, modernity]. *Detskij sad ot A do YA [Kindergarten from A to Z]*, 2003, no. 6, pp. 4–13. (In Russ.).
19. Ob igrovoj deyatel'nosti detej v doshkol'nyh uchrezhdeniyah. [About the play activities of children in preschool institutions]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1977, no. 12, pp. 13–15. (In Russ.).
20. Obuhov A.S., Martynova M.V. Fantazijnye miry igrovogo prostranstva detej megapolisa: strana K.K.R. Antona Krotova i ego druzej [Fantasy worlds of the play space of the children of the metropolis: the country of K.K.R. Anton Krotov and his friends]. In G.V. Makarevich (comp.) *Kakoreya. Iz istorii detstva v Rossii i drugih stranah [Kakoreya. From the*

перспективы. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 103–108.

28. Трифонова Е.В. Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 2(40). С. 108–120.

29. Трифонова Е.В. Четыре лика детской игры // Исследователь/Researcher. 2020. № 4(32). С. 72–98.

30. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.

history of childhood in Russia and other countries]. Moscow, Tver': Nauchnaya kniga Publ., 2008, pp. 231–345. (In Russ.).

21. Otoralora M.K. Igra, eyo mesto i razvitie u detej indejskikh plemen Kolumbii. Dis. ... kand. psihol. Nauk. [The play, its place and development in children of Indian tribes of Colombia. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1984. 199 p. (In Russ.).

22. Pozdnyak L. D.V. Mendzherickaya — issledovatel' igry detej doshkol'nogo vozrasta. [D.V. Menzheritskaya — researcher of preschool children's plays]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1995, no. 12, pp. 9–12. (In Russ.).

23. Puhova T.I. Igra na etape manipulirovaniya i eksperimentirovaniya u mal'chikov [The play at the stage of manipulation and experimentation in boys]. *Psiholog v detskom sadu [Psychologist in kindergarten]*, 2007, no. 4, pp. 100–116. (In Russ.).

24. Salova YU.G. Igrovoe prostranstvo sovetskogo rebenka-doshkol'nika v 1920-e gody [The play space of a Soviet preschool child in the 1920s]. In G.V. Makarevich (comp.), *Kakoreya. Iz istorii detstva v Rossii i drugih stranah. [Kakorea. From the history of childhood in Russia and other countries]*. Moscow, Tver': Nauchnaya kniga Publ., 2008, pp. 114–123. (In Russ.).

25. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennykh doshkol'nikov [Play and arbitrariness in modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2004, no. 1, pp. 91–103. (In Russ.).

26. Smirnova E.O., Sobkin V.S. Issledovaniya igry: trudnosti i vozmozhnosti [Researching Play: Challenges and Opportunities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2017. Vol. 13, no. 3, pp. 83–86. DOI: 10.17759/chp.2017130310 (In Russ.).

27. Trifonova E.V. Detskaya iniciativa: vozmozhnosti razvitiya i riski (po rezul'tatam diagnostiki metodom «Kreativnoe pole»). Children's initiative: development opportunities and risks (based on the results of diagnostics by the “Creative Field” method). *Kul'turno-istoricheskij podhod v sovremennoj psikhologii razvitiya: dostizheniya, problemy, perspektivy [Cultural-historical approach in modern developmental psychology: achievements, problems, prospects]*. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2018, pp. 103–108. (In Russ.).

28. Trifonova E.V. Igra kak vedushchaya deyatel'nost' doshkol'nika. XX vek: put' ot tvorchestva k reglamentacii [Play as a leading activity of a preschooler. The twentieth century: the path from creativity to regulation]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogika i psikhologiya [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series Pedagogy and Psychology]*, 2017, no. 2 (40), pp. 108–120. (In Russ.).

29. Trifonova E.V. CHetyre lika detskoj igry [Four faces of children's play]. *Issledovatel' [Researcher]*, 2020, no. 4 (32), pp. 72–98. (In Russ.).

30. El'konin D.B. Psihologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: VLADOS Publ., 1999. 360 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Трифонова Екатерина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства, Московский педагогический государственный университет, (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-9700>, e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

Information about the authors

Ekaterina V. Trifonova, PhD in Psychology, Associate professor of the Psychological Anthropology Department at the Institute of childhood Moscow State University of Education (MPGU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-9700>, e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

Получена 08.04.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 08.04.2022

Accepted 25.08.2022