

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.В. Трифонова**

## **Игра как ведущая деятельность дошкольника. На рубеже веков: движение в сторону свободы**

Данная статья является продолжением опубликованной ранее работы «Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации». Здесь рассматриваются способы преодоления сложившегося к концу XX века критического положения относительно понимания и организации игровой деятельности в условиях детских садов и прослеживается дальнейшая смена названий игры как ведущей деятельности, в том числе в современных нормативных документах.

*Ключевые слова:* сюжетно-ролевая игра; самодеятельная игра; спонтанная игра; свободная и организованная игра; ведущая деятельность дошкольника; ФГОС дошкольного образования.

**О**рганизация детской игры в условиях дошкольных образовательных учреждений во второй половине XX века имела ряд характерных особенностей. Традиционно взрослый (воспитатель) активно руководил этой деятельностью, подчас довольно жестко навязывая сюжет и способ его реализации, что вызывало неприятие и критику у творчески ориентированных педагогов. В период бурных социальных изменений общества ранее существовавшая практика вызвала своеобразный эффект маятника, который имел как положительные, так и отрицательные последствия.

Несмотря на то, что с 60-х годов детей активно натаскивали на отображение в игре определенных сюжетов, при этом роли назначались, действия и диалоги регламентировались, а сама игра проходила в форме хорошо разученной драматизации, у детей оставалась возможность получить адекватный игровой опыт и вне детского сада (детские игровые дворовые объединения тех лет), или же (в самом худшем варианте) — как-то опереться при организации своей самодеятельной игры на тот игровой опыт, который ребенок так

или иначе, но обязательно получал в детском саду. В 1990-е и 2000-е годы «маятник качнулся в обратном направлении». «Не нужно учить детей играть!» — вот девиз тех лет («Как если бы свече внушали правила свеченья» [3: с. 4], «Эталоны... в игре просто-напросто уничтожают игру» [5: с. 75], «В том, что наши дети не играют, виноваты мы, педагоги дошкольного образования... А виноваты мы тем, что мы полностью его жизнь организуем, направляем, управляем ею» [1: с. 3], «Детей не надо учить играть!» [13: с. 4] и т. п.).

В такой позиции был свой гуманистический пафос, однако игра, как и любая деятельность человека, не появляется сама по себе, не вызревает изнутри, она должна быть «присвоена» ребенком в совместной деятельности с носителем этой культурной практики. Согласно Л.С. Выготскому, обучение ведет за собой развитие. Обратим внимание: не обеспечивает его, а именно создает для ребенка зону ближайшего развития, т. е. возможность развития. В те годы, во-первых, прекратилось обучение игре в условиях дошкольных образовательных учреждений, во-вторых, в связи с резко изменившейся ситуацией в обществе, криминализацией обстановки исчезли дворы как свободные разновозрастные детские сообщества, а в-третьих, ухудшение экономической ситуации не способствовало появлению большого числа детей в семьях. Все это означало, что многим детям неоткуда было получить адекватный игровой опыт. Получилось так, что полное невмешательство взрослых в детские игры в условиях разновозрастных коллективов дошкольных учреждений, а также невозможность включения младших детей в игры более старших в условиях отсутствия дворов и исчезновения дворовой культуры неизбежно привело к *примитивизации детских игр*, которую сегодня исследователи констатируют в отношении практически всех видов игр: традиционных, народных, подвижных, а также сюжетных. Для того чтобы ребенок мог играть, ему, во-первых, нужно приобрести *игровой опыт*, а во-вторых, научиться воплощать его в *самостоятельной деятельности*. Только на этих двух «ногах» может стоять настоящая игра. Но в 60–80-е годы ее лишили самостоятельности, а в 90-е — культурного опыта. Наиболее точно сложившуюся ситуацию охарактеризовала формулировка В.Т. Кудрявцева: «Сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее — культура из игры» [6: с. 3].

В конце 80-х – 90-е годы появляется и входит в тезаурус педагога новый термин «самодетельная игра», предложенный С.Л. Новоселовой. Термин появился в процессе разработки новой — психологической — классификации детских игр [8], в рамках которой впервые были четко разведены игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам. Классификационным основанием при этом выступило понятие *инициативы в игре*. Было показано, что *только самодетельные игры представляют собой ведущую деятельность и имеют решающее значение для детского развития*.

Они не ограничены рамками сюжетно-ролевой игры, а представлены целым рядом подвидов. Вот почему *не только сюжетно-ролевая игра и не всякая сюжетно-ролевая игра может выступать в качестве ведущей деятельности.*

В то же время недопонимание или произвольная трактовка предложенного С.Л. Новоселовой основания для выделения того или иного класса игр приводило к заявлениям типа: «Во-первых, основание для выделения классов игр едино лишь для первого и второго их класса. Третий класс игр вычленяется по иному основанию, которое остается не эксплицированным. Во-вторых, как игры, инициируемые детьми, так и игры, инициируемые взрослыми, могут носить традиционный характер» [12: с. 217].

Чтобы понять единство предложенного критерия и психологическую сущность определяемых им игр, нужно уточнить, какое содержание вкладывала в это понятие автор классификации. Предложить игру (т. е. выступить инициатором) может кто угодно: самостоятельные игры чаще всего начинаются с того, что один ребенок предлагает во что-то поиграть, а остальные это предложение принимают. Конечно, это не означает, что для предложившего ребенка такая игра будет самостоятельной, а для остальных — нет. Что касается игр по инициативе этноса, то здесь ситуация еще более однозначная: персонифицированный этнос сам как таковой вообще не может предложить ребенку ни одной игры. Народные и традиционные игры *всегда* транслируются либо через взрослых, либо через других детей, но от этого они не становятся ни самостоятельными, ни дидактическими.

Тот, кто предлагает игру, выступает ее *инициатором*, но это не имеет никакого отношения к классу игры, а вот *инициативой* (определяющей этот класс) обладает тот, кому принадлежат *цели, способы и средства осуществления* данной игры. Так, если игру (тему игры) предложил взрослый, а ребенок начал самостоятельно разворачивать предложенный сюжет в соответствии со *своими* игровыми интересами и задачами, то такая игра будет, безусловно, самостоятельной. А если группа детей, уже без вмешательства педагога, играя, повторяет без каких-либо изменений ранее неоднократно разыгранный сюжет, то такая игра будет самостоятельной, но не самостоятельной, так как цели, способы и средства в такой игре исходно принадлежат взрослому. Замечательное описание такой игры-разыгрывания приведено Е.Е. Кравцовой [5: с. 39–40], а характерной ее особенностью выступает определенная стереотипность действий ребенка. Это показывают и другие исследования [2].

Внимание должно быть уделено не тому, *во что* играет ребенок, а тому, *как* он играет. Если ребенок берет шахматы, и далее у него на доске пешки катаются на «конях», а остальные фигуры встречаются, гуляют, беседуют, ходят друг к другу в гости, то это, конечно, будет самостоятельная сюжетная игра. В народных и традиционных играх, независимо от того, кто эту игру ребенку предлагает, цели, способы и средства игры, зафиксированные в ее правилах, принадлежат этносу. И если эти правила произвольно меняются, игра может

поменять свою психологическую сущность. Таким образом, понятие инициативы в игре связано именно с внутренней, а не внешней характеристикой игры.

Что касается нового термина, предложенного для обозначения игры по инициативе самих детей, т. е. для обозначения игры как ведущей деятельности — *самодетельная игра* — то он закреплял важное положение, сформулированное А.В. Запорожцем, согласно которому «именно переходя в форму детской самодетельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем получает наибольшую педагогическую ценность» [4: с. 239]. Новый термин обладал той же характеристикой, которую имел термин «творческая игра».

Поиск нового термина и отказ от названия игры «сюжетно-ролевая» был не случаен. Анкетирование педагогов показало, что до сих пор это название понимается ими очень своеобразно. С одной стороны, на вопрос «Какая игра является ведущей деятельностью дошкольников?» подавляющее большинство педагогов уверенно отвечают: «Сюжетно-ролевая». С другой стороны, объясняя, чем различаются игры творческие, сюжетно-ролевые и самодетельные, четверть педагогов (по данным анкетирования) отмечает, что если творческая самодетельная игра возникает по инициативе самих детей, то сюжетно-ролевая игра предполагает, что взрослый участвует в ее организации или проведении, это театрализованная игра по правилам [14]. Это означает, что в сознании многих педагогов нет разведения игры как организованной педагогом деятельности и игры как ведущей деятельности, которая инициируется самим ребенком. Они слиты, специфика и той и другой не выделена. Многие педагоги искренне считают, что развивающее значение имеет только правильно организованная игра, а свободные детские игры часто просто глупые и не имеют никакой педагогической ценности. На практике это означает возможность подмены самодетельной игры — организованной, что неизбежно ведет к *депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации*: воспитатели искренне восклицают: «Да мы только и делаем, что играем с ними!» И, действительно, все занятия проходят в игровой форме, в остальное время воспитателем организуются сюжетные, подвижные, народные игры, а времени на свободную самостоятельную игру катастрофически не хватает. Крайне необходимо соблюдать правильный баланс: если организованных игр *не будет вовсе* — современный ребенок может не получить необходимого игрового опыта. Если работа педагога *ограничится только* организацией подобного рода игр — ребенок так и не научится играть сам.

Однако терминологические споры не утихают и по сей день: отказ от термина «сюжетно-ролевая игра» с тем историческим грузом, который он несет в себе на сегодняшний день, совершенно понятен, а термин «самодетельная игра» не получил повсеместного распространения. Иные предлагаемые названия — изобразительная [10], символическая или представляющая [9]

игра — не вполне соответствуют сущности детской игры, о чем писал еще Д.Б. Эльконин: «Пиаже подчеркивает наличие сходства между символом и обозначаемым. Это верно в отношении различного типа символов, за исключением игры. В игре же суть дела заключается не столько в изобразительной функции, сколько в возможности, как пишет Л.С. Выготский, произвести с замещающим предметом определенное действие» [16: с. 171]. «Именно поэтому Л.С. Выготский предпочитал говорить о переносе значений с одного предмета на другой, а не о символизме» [16: с. 287].

Вышедшие в 2009 году Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования внесли свой вклад в формирование отношения педагогов к детской игре, заострив обозначенную выше проблему. Во-первых, в документе было четко определено место игры: в рамках образовательной области «Социализация». То, что игра имеет колоссальное значение для умственного развития ребенка, становления его произвольности, формирования готовности ребенка к будущему школьному обучению, осталось за рамками документа и, соответственно, было исключено из поля внимания практиков. Во-вторых, единственная фраза этого документа об игре — *«основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра»* — создавала крайне благоприятную почву для смешения игры как детской деятельности с игрой как педагогической формой, что на деле приводило к тому, что вторая поглощала первую фактически полностью, а именно это и является одной из серьезнейших причин недоразвития игры как деятельности.

Разработанный и утвержденный в 2013 году федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее — Стандарт, ФГОС ДО) опирается на положения концепции амплификации детского развития, задает ориентир на развитие, а не «натаскивание» ребенка, нацеливает педагога не на достижение результата, а на создание условий, которые будут способствовать полноценному развитию ребенка в условиях дошкольной образовательной организации.

Однако ряд важных положений Стандарта не всегда понимается практикой однозначно. Так, уже в первой части Стандарта («Общие положения») говорится о том, что программа должна реализовываться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме *игры*, познавательной и исследовательской деятельности...». Этот тезис может пониматься крайне прямолинейно, выливаясь в практическую реализацию известного лозунга «Учимся играя», когда практически все образовательные задачи начинают решаться через игру, при этом большая часть образовательного содержания упаковывается в достаточно времяемкую и трудоемкую «игровую» форму, а чаще — образовательный процесс просто «обогащается» игрушкой или псевдоигровыми задачами. При этом уникальный мотив игры, который по определению заключается *«не в результате действия, а в самом*

процессе» [7: с. 486], фактически во внимание не принимается и никак не поддерживается.

Кроме того, «игровой способ обучения» и развитие ребенка в игре, когда у него формируются важнейшие новообразования, выступающие необходимыми условиями дальнейшего успешного обучения в школе — это не одно и то же. Натаскивание ребенка на определенные содержания, пусть даже в игровой форме, реализует тренинговую стратегию, а не обеспечивает развитие, о чем говорилось неоднократно: «Дети, прошедшие школу игрового обучения, оказываются неприспособленными к обучению, которое основано на произвольности внимания, памяти, на способности к преднамеренным действиям. Это совсем другие свойства, формируемые иным путем» [15: с. 52]; «Подчинение игры задачам обучения наносит детям ущерб, приводит к исчезновению самостоятельных игр и снижает познавательную мотивацию, которая является основой формирования учебной деятельности» [8: с. 86]; «Для реализации образовательной программы, построенной на игре, дети должны уметь играть. Для того, чтобы выполнить свою ведущую роль и действительно стать средством развития ценных личностных качеств, сама игра должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту... Однако, как показывают исследования, реальный уровень развития игры у современных дошкольников довольно низкий» [11: с. 94–95].

ФГОС ДО изначально разрабатывался с опорой на теорию деятельности. Согласно ее положениям, среда (к которой относится и социальная среда, т. е. то культурное окружение ребенка, которое возвращает его) выступает условием развития; важным, но — условием. А вот движущую силу любого развития составляет собственная деятельность ребенка, реализуемая в соответствии с его мотивами и целями. Поэтому в Стандарте в качестве одного из обязательных условий, которое должно быть создано в дошкольной образовательной организации, отмечается «поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства». К сожалению, это крайне важное и особенно актуальное сегодня положение нередко остается без внимания. Подменяя детские мотивы и цели своими, взрослыми, мы создаем хорошего исполнителя чужих замыслов. И только обогащая детскую инициативу нашим культурным багажом, мы можем воспитать подлинно творческую самореализующуюся личность.

Нельзя не обратить внимание на новый термин, который нам предлагает современный стандарт дошкольного образования — «спонтанная игра» (п. 3.2.5.). Спонтанное развитие рассматривалось А.В. Запорожцем не как случайное или внутренне обусловленное (вызревание, генетическая предрасположенность и т. п.), а как определяемое присутствием в культурно-обусловленном развитии ребенка мотивов самодвижения, связанных с возникновением внутренних противоречий, которые выступают его внутренними движущими причинами [4: с. 232]. То есть спонтанная игра может рассматриваться как

игра, идущая от самого ребенка, от его собственной, но при этом обогащенной культурным опытом, инициативы.

В современных условиях разнообразия методологических подходов к изучению и пониманию человека в целом и ребенка в частности, проблема терминологической определенности становится все более и более значимой. Для родителя, педагога, психолога, производителя детской продукции, аниматора и самого ребенка за словом «игра» стоит совершенно разное, подчас диаметрально противоположное содержание. При этом педагоги добавляют к этому понятию определение «ведущая деятельность», причисляя к ней компьютерные, дидактические и прочие игры, а производители охотно вешают ярлык «развивающая» на обучающие и интерактивные игрушки. Это указывает на непонимание разницы между процессами развития, обучения и тренинга; и в такой ситуации последние в силу своей простоты и понятности начинают доминировать, подменяя собой в первую очередь развитие. История отечественного дошкольного образования демонстрирует опасность подмены понятий, за которым следует искажение как содержания, так и практики педагогической поддержки деятельности. Изменение позиции воспитателя, связанное с рефлексией обозначенной в статье проблемы, отчасти позволяет преодолеть ее и обеспечить в ДОО создание условий для полноценной свободной самодеятельной игры детей.

### *Литература*

1. *Аромитам М.* Играть или не играть — вот в чем вопрос! // Дошкольное образование. 1–15 июня 2001 г. № 23 (72). URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200102302> (дата обращения: 04.05.2017).
2. *Гринявичене Н.-Э.Т.* Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН СССР; НИИ дошкольного воспитания. М., 1989. 14 с.
3. *Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьева Е.В.* Игра в дошкольном возрасте. М.: Воспитание дошкольника, 2002. 127 с.
4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
5. *Кравцова Е.Е.* Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1996. 160 с.
6. *Кудрявцев В.Т., Смирнова Н.А., Уразалиева Г.К.* Психоистория игры (теоретико-методологический эскиз). М.: ИДОСВ РАО, 2000. 55 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
8. *Новоселова С.Л.* О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87.
9. *Пухова Т.И.* Символическая игра и общее развитие ребенка от двух до трех лет. М.: Высшая школа психологии, 2005. 141 с.
10. *Смирнова Е.О.* Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 6. С. 74–78.
11. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 3. С. 92–98.

12. *Смирнова Н.А., Уразалиева Г.К.* Об историческом происхождении традиционной игры // Психолог в детском саду. 2000. № 4. С. 214–228.
13. *Соловьева Е.* Не учите ребенка играть // Обруч. 2001. № 1. С. 3–6.
14. *Трифонова Е.В.* Игра глазами педагогов // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС / ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. М.: МГППУ, 2014. С. 120–124.
15. *Усова А.П.* Педагогика игры и ее насущные проблемы // Дошкольное воспитание. 1963. № 1. С. 49–55.
16. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Владос, 1999. 360 с.

### *Literatura*

1. *Aromshtam M.* Igrat' ili ne igrat' — vot v chem vopros! // Doshkol'noe obrazovanie. 1–15 iyunya 2001 g. № 23 (72). URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200102302> (data obrashcheniya: 04.05.2017).
2. *Grinyavichene N.-E'.T.* Predmetno-igrovaya sreda kak uslovie razvitiya syuzhetno-rolevy'x igr doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / APN SSSR; NII doshkol'nogo vospitaniya. M., 1989. 14 s.
3. *Doronova T.N., Karabanova O.A., Solov'eva E.V.* Igra v doshkol'nom vozraste. M.: Vospitanie doshkol'nika, 2002. 127 s.
4. *Zaporozhecz A.V.* Izbranny'e psixologicheskie trudy': v 2 t. T. 1: Psixicheskoe razvitie rebenka. M.: Pedagogika, 1986. 320 s.
5. *Kravezova E.E.* Razbudi v rebenke volshebника. M.: Prosveshhenie, 1996. 160 s.
6. *Kudryavcev V.T., Smirnova N.A., Urazalievа G.K.* Psixoistoriya igry' (teoretiko-metodologicheskij e'skiz). M.: IDOSV RAO, 2000. 55 s.
7. *Leont'ev A.N.* Problemy' razvitiya psixiki. 4-e izd. M.: Izd-vo MGU, 1981. 584 s.
8. *Novoselova S.L.* O novej klassifikacii detskix igr // Doshkol'noe vospitanie. 1997. № 3. S. 84–87.
9. *Puxova T.I.* Simvolicheskaya igra i obshhee razvitie rebenka ot dvux do trex let. M.: Vy'sshaya shkola psixologii, 2005. 141 s.
10. *Smirnova E.O.* Vidy' igry' doshkol'nika // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. 2014. № 6. S. 74–78.
11. *Smirnova E.O.* Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii // E'lektronny'j zhurnal «Psixologicheskaya nauka i obrazovanie». 2013. № 3. S. 92–98.
12. *Smirnova N.A., Urazalievа G.K.* Ob istoricheskom proisxozhdenii tradicionnoj igry' // Psixolog v detskom sadu. 2000. № 4. S. 214–228.
13. *Solov'eva E.* Ne uchite rebenka igrat' // Obruch. 2001. № 1. S. 3–6.
14. *Trifonova E.V.* Igra glazami pedagogov // Professionalizm vospitatelya kak neobxodimoe uslovie vnedreniya FGOS / red., sost.: I.A. Burlakova, G.V. Don, T.L. Kuz'mishina. M.: MGPPU, 2014. S. 120–124.
15. *Usova A.P.* Pedagogika igry' i ee nasushhny'e problemy' // Doshkol'noe vospitanie. 1963. № 1. S. 49–55.
16. *El'konin D.B.* Psixologiya igry'. 2-e izd. M.: Vlados, 1999. 360 s.



*E.V. Trifonova*

**The Game as a Preschooler's Leading Activity. At the Turn of the Century:  
the Movement Towards Freedom**

This article is a continuation of the previously published work “The game as a leading activity of a preschooler. The XX<sup>th</sup> century: the path from creativity to regulation”. This article deals with the ways to overcome the critical situation that has developed by the end of the twentieth century regarding the understanding and organization of gaming activities in kindergarten conditions and traced further change of name of the game as a leading activity, including the modern regulatory documents.

*Keywords:* role-playing game; independent game; spontaneous game; free and organized game; leading activity of a preschooler; Federal State Educational Standards of preschool education.