

Е.В. Трифонова

## Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации

В статье на основании анализа документальных источников (нормативных документов, периодической печати, научной литературы и пр.) показано, как на протяжении XX века изменялась терминология и, соответственно, понимание и способы организации игры как ведущей деятельности в условиях детских садов. Обозначены причины, определившие эти изменения, и дана характеристика критического положения, которое сложилось в отношении детской игры к 90-м годам прошлого века.

*Ключевые слова:* творческая игра; сюжетно-ролевая игра; свободная и организованная игра; ведущая деятельность дошкольника.

Положение об игре с *«мнимой» ситуацией* как ведущем типе деятельности детей дошкольного возраста впервые было сформулировано Л.С. Выготским [4]. Такие игры до 30-х годов XX века не имели общепринятого названия и именовались по-разному: *подражательные* [25: с. 47; 1: с. 105], *символические* [22: с. 156], *имитационные* [13: с. 120], *драматические* [24: с. 515], *игры, основанные на воображении* [9: с. 56, 58], и т. п. После 30-х годов в отечественной педагогике за ними закрепилось название *«творческие»*. Впоследствии в исследованиях Д.Б. Эльконина, продолживших разработку идей Л.С. Выготского, акцент был смещен с создания *мнимой ситуации* как таковой на *ролевое поведение* в рамках этой ситуации, и ведущим типом деятельности названа *ролевая игра*. Если в своих более ранних работах Д.Б. Эльконин использовал оба термина как синонимы («творческая ролевая игра») [38; 35], то в книге «Психология игры» [37], обобщающей результаты многолетних исследований и являющейся и по сей день основополагающей работой по проблемам игровой деятельности, определение «творческая» уже фактически не использовалось. Сегодня федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предлагает новый термин — *спонтанная игра*, намеренно дистанцируясь от названия «сюжетно-ролевая».

Почему наблюдается подобная смена терминов? Какое влияние оказывает она на понимание игры и способы ее педагогической поддержки? Нужно ли сегодня уделять внимание вопросам терминологии или это второстепенный, частный вопрос? Мы придерживаемся позиции, которая была сформулирована еще Л.С. Выготским: «Для всякой науки раньше или позже наступает

момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется» [5: с. 310]. Это оказывается тем более важным, что затронутая проблема является не просто терминологической, а, как мы увидим, оказывает самое непосредственное влияние на практику: «Не все равно, как называть явления... Ошибка в слове есть ошибка в понимании» [5: с. 361], «Слово есть теория обозначаемого факта» [5: с. 359].

Крайне важным фактором, влияющим на понимание практикой того или иного термина, задаваемого нормативными документами, выступает разделение в сознании педагогов детских игр на «полезные» и «бесполезные», «обучающие» и «развлекательные» и т. п. (подробнее эта установка рассматривается в других наших работах [29; 30]). Подобное разделение восходит еще к работам Дж. Локка и сохраняет свою актуальность по сей день. Однако если мнение Дж. Локка было категорично относительно «очевидной» пользы или бесполезности тех или иных игр, то уже в XIX веке педагоги относились к детским играм не столь прямолинейно и однозначно, хорошо понимая значение и обосновывая необходимость внешне «бесполезных» игр. Так, еще в 1866 году А.Д. Симонович писала: «Подражательные игры в детском саду отличаются от подражательных игр дома; первые осмыслиют перед ребенком разные действия из жизни взрослых и природы; но ребенок действует в них не произвольно и не может во время этих игр углубиться в самого себя: его извне направляют к той или другой деятельности, между тем как дома он совершенно предоставлен самому себе и его творчески-подражательная деятельность ничем не ограничивается. Поэтому одни игры в детском саду недостаточны для ребенка; он непременно должен играть один дома, без контроля и без стеснений, совершенно свободно. Дети остаются в детском саду поэтому не весь день, а только несколько часов. Детские сады, которые держат детей целый день, грешат против принципа всестороннего развития» [25: с. 47]. В начале XX века (1902–1903 гг.) появились сразу три работы, отстаивающие значимость для развития ребенка его свободных игр: это публичные лекции и исследования Б.А. Краевского, Д.Д. Галанина, а также сборник, изданный комиссией при Санкт-Петербургском комитете грамотности, занимавшейся систематизацией и анализом детских игр. Содержание и причины появления подобных работ также рассматривались нами ранее [29], здесь же, опираясь на эти данные, мы можем сделать вывод, что уже к началу XX века была вполне сформулирована позиция, согласно которой *детская игра не может использоваться исключительно в целях образования, хотя она и является крайне удобной образовательной формой.*

Рассматривая игру в рамках теории деятельности можно легко перевести эти положения на научный язык: свободная детская игра выступает подлинной деятельностью самого ребенка, так как мотив этой деятельности принадлежит ему, он сам определяет в игре цели, задачи, действия и способы их

реализации. Организованная игра (где мотивы и цели задает взрослый, а в ряде случаев определяет даже способы действий) деятельностью самого ребенка по определению не является и не может выступать движущей причиной развития [6: с. 51]; соответственно, функции ведущей деятельности она тоже выполнять не может, решая лишь конкретные задачи обучающего характера. Это не означает, что организованные игры не нужны: на определенном этапе развития ребенка при их отсутствии не формируется подлинно самостоятельная игра, но и заменить последнюю они не могут.

Можно ли сказать, что эти положения не были востребованы в советской дошкольной системе воспитания? Разумеется, нет, о чем свидетельствуют работы Д.В. Менджерицкой, З.В. Мануйленко, А.П. Усовой. В то же время нельзя не признать и тот печальный факт, что они не находились в фокусе внимания педагогов, что подтверждают тексты статей и нормативных документов тех лет.

Смена государственного строя в начале XX века определила необходимость, а становление отечественной системы дошкольного образования — возможность того, что многие дети стали оставаться в саду практически целый день. Свободные творческие игры вынужденно перешли в условия дошкольных учреждений. Что с ними стало происходить?

В первом методическом письме по игре (1929) она рассматривается как особая деятельность ребенка ориентировочного характера [16: с. 9], соответственно, все усилия педагога должны быть направлены на обогащение этой ориентировки. Для это предлагалось стимулировать детскую активность, чтобы «вызвать игру определенного содержания, имеющую положительное педагогическое значение» [16: с. 13], что называлось стимулированием детской игры. Что касается самостоятельных детских игр, то уже тогда отмечается, что «с играми, особенно свободными, дело обстоит не так благополучно. Детям часто приходится играть урывками, выжидать перерыва между “настоящими” занятиями, восстанавливая своими средствами педагогические права игр» [16: с. 8]. Здесь пока нет четкого разделения свободных и организованных игр — любые проявления игры, независимо от вида и степени самостоятельности, обозначаются просто как игра.

К середине 1930-х годов название «творческая игра» приобретает значение термина, что отражено в методическом письме «Творческие игры дошкольников» (1934). Эта характеристика детской игры постоянно звучала в трудах Д.В. Менджерицкой, а позже А.П. Усовой, Р.И. Жуковской и др., настаивавших на том, что развитие ребенка в первую очередь связано с теми играми, которые он придумывает сам. Это же подчеркивается и в методическом письме: «Творческую игру нельзя замыкать исключительно в рамки программного материала» [26: с. 18]. В то же время игра провозглашается «одним из средств всестороннего развития ребенка, осуществления задач коммунистического воспитания» [26: с. 5–6], что определяло необходимость

ее педагогической организации. Поскольку вмешательство в творческую игру ломало ее и лишало непосредственности, а косвенное управление не всегда способствовало отражению в игре «нужного» содержания, то проблема была решена уже знакомым путем — через выделение внутри творческих игр особого подвида, названного стимулированными играми [26: с. 13]. Их сюжет и процесс разыгрывания полностью определялись воспитателем, а целью было приобщение детей к содержанию, вытекающему из воспитательных задач, поставленных педагогом. И хотя в документе подчеркивалось, что «стимулированные педагогом игры не должны ... вытеснять свободного детского творчества» [26: с. 13], на практике нередко наблюдалось полное игнорирование творческой игры: «Если у детей есть время, свободное от занятий, они могут играть. Но педагога эти игры не касаются. Они находятся вне плановой педагогической работы. <...> Нередки были случаи, когда детям некогда было играть. <...> Только те игры признавались ценными и нужными, которые были связаны с “организующими моментами”, с темами. В программах по организующим моментам указываются только такие игры: “стимулированная игра в стройку дома”, в “Красную армию”, в “праздник”. <...> Содержание их крайне однообразно: игра в строительство, например, повторяется много раз. Обычно дети сами создают игры, значительно более разнообразные и интересные, но этим играм не было места. Педагог не заботился о них, не руководил ими. Полное пренебрежение встречали любимые детьми веселые игры без определенного сюжета, в которых дети резвятся, забавляются игрушками, шутят, смеются» [14: с. 49]. При этом «к так называемым “стимулированным” играм применялись приемы самого грубого навязывания, принуждения» [14: с. 49], «игра превращается в скучное навязанное детям занятие, в котором ребенок не может проявить своей инициативы» [14: с. 50]. Так, очень показательна ситуация, описанная еще в середине 30-х годов, когда по окончании такой «правильной» игры расходящимися детьми была брошена фраза: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему» [20: с. 91].

В то же время предложенное в методическом письме терминологическое разделение свободной творческой деятельности детей и игр, которые организованы взрослым и имеют свои специфические задачи, было крайне значимым.

После выхода в 1936 г. Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» стимулированные игры были признаны педологическим извращением, и возврат к ним не приветствовался. В результате некоторые воспитатели самоустраивались от руководства игрой, «опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к “стимулированным” играм» [32: с. 6].

В методическом письме 1947 года (Творческие игры в детском саду) выделяются уже творческие игры и игры с правилами (как вариант организованной игры) [15: с. 1]. Организация сюжетных игр вплоть до 60-х годов оставалась вне зоны излишне активного направляющего руководства со стороны взрослых. Интересно, что именно на этот период (40–50-е годы) приходится

время подлинного расцвета детской игры: описания игр в сборниках тех лет интересны, приводятся примеры развернутых, насыщенных, продолжительных (длящихся в течение нескольких дней и недель) игр [27; 28; и др.]. Такое положение детской игры тогда было закреплено терминологически: творческая игра не предполагала активного вмешательства в ее процесс со стороны воспитателя, оставаясь свободным творчеством самого ребенка.

Однако задача воспроизведения в сюжетных детских играх «нужных» содержаний не теряла своей актуальности. В этом и заключалась проблема: термин, обозначающий игры подобного рода, исчез, а необходимость их организации осталась: «У детей, лишенных правильного руководства, могут быть и вредные игры» [15: с. 7], и далее: «В советском детском саду *игра* — *средство* коммунистического воспитания детей» [15: с. 7; здесь и далее выделено мной. — *Е.Т.*]. Называть организованные игры «творческими» не мог даже самый плохой воспитатель — само название игры протестовало против этого; игры «под диктовку» не приветствовались [15: с. 8]. Но ситуация неожиданно изменилась в пользу организованных игр.

К 40-м годам в психологической литературе появляется и набирает силу новый термин, более четко отражающий *видовую принадлежность* таких игр, — ролевая (или сюжетно-ролевая) игра. Появление нового термина было связано в первую очередь с работами Д.Б. Эльконина, в исследованиях которого акцент был перенесен на ролевое поведение детей в игре, а единицей анализа игры признана роль. На протяжении 40–50-х годов термины «творческая» и «сюжетно-ролевая» игра сосуществовали как синонимы. Именно так они используются в работах Д.Б. Эльконина, написанных до 1960 г. [38: с. 4; 35: с. 102–103]. В «Руководстве для воспитателя» 1945 и 1953 годов такие игры также еще называются творческими, но уже в «Программе воспитания в детском саду» (1962) происходит официальная смена названия: термин «творческая» уже не употребляется, а соответствующие игры называются сюжетными и ролевыми. Новая терминология быстро вошла в силу и заняла настолько прочные позиции, что уже в середине 60-х годов со страниц журнала «Дошкольное воспитание» [33: с. 41] звучит упрек за использование устаревшей терминологии, высказанный в адрес Д.В. Менджерицкой, которая к этому времени уже почти 40 лет (!) занималась проблемами творческой игры и впоследствии продолжала утверждать, что это название более правильное.

Термин «творческая» оказался фактически под запретом. Запреты в дошкольном отечественном образовании тоже имеют свою интересную и непростую историю. Так, в 20-е годы была запрещена кукла: и сама кукла, и ее название. «Любимые игрушки — куклы, мишки — изгонялись из детского сада. Часто можно было наблюдать, как дети завертывают в тряпочку какой-нибудь предмет и нежно баюкают его вместо куклы» [14: с. 46]. Потом саму куклу пришлось вернуть, но не в виде «барышни», а в виде персонажей новой советской России — красноармейца, моряка и т. п., и запрет теперь распространился только на название;

использовался термин «фигура людей», что не могло не создавать весьма комичные ситуации: «Ой, моя фигура людей упала» [14: с. 46], «Вова, подвези сюда машину, я посажу в нее фигуру человека». Или: «Смотрите, у фигуры человека нога оторвалась!» [18: с. 52]. И кукла, и само название вернулись уже в 30-е годы. Совсем недавно, после выхода федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009) мы пережили запрет на слово «занятие» и пользовались громоздким словосочетанием «совместная со взрослым организованная деятельность», теперь слово «занятие» вернуло свои права. Точно так же после 1962 года и вплоть до 80-х годов находилось под запретом название «творческая игра» — оно практически не использовалось в исследовательских работах и документах тех лет.

На первый взгляд все закономерно: развивается наука, уточняются определения... А на деле это привело к весьма противоречивой ситуации, так как с определением «творческая» исчезало зафиксированное в нем понимание примата детской инициативы в игре. Термин «творческая» был хорош тем, что отражал ее *сущностную характеристику*. Под ним понимали игру, в которой ребенок сам создает, творит свой мир в соответствии со своими желаниями и идеями. Термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не фиксировал той разницы, которую четко выявляли названия «творческая» и «стимулированная» игра, т. е. разницу *между собственно игровой деятельностью и набором игровых действий*, выполняемых ребенком, когда по сути 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. Как справедливо и иронично заметил Л.А. Венгер, «взрослые учат детей не деятельности, а только действиям» [3: с. 3]. Казалось бы, какая разница? А разница, оказывается, колоссальная, и это наглядно показали исследования Д.Б. Богоявленской: «Именно это определяет судьбу самого процесса: *на уровне действия он обрывается, на уровне деятельности он развивается*» [2: с. 110]. Игра представляла как внутренне неразвивающаяся активность ребенка, состоящая из ряда игровых действий, только внешне походящих на игру. И в первую очередь сюда относились организованные воспитателями «показательные» игры, по сути представляющие собой своеобразные занятия. Получилось так, что все нелепости, которые в 20–30-е годы приняла на себя стимулированная игра (навязывание темы, планирование, ориентированность на зрителя и пр.), ворвались широким потоком в ту игру, которая должна была быть творческой.

Следует отметить, что предложенный в научно-исследовательских работах термин «сюжетно-ролевая игра» никак не предполагал подобной интерпретации, такая трактовка возникла именно в тот момент, когда термин подхватила практика. То есть проблема заключалась не в самом новом термине, а в существующей установке взрослого, в том числе педагога, заключающейся

в том, чтобы придать внешне бессмысленной игре понятный ему, взрослому, смысл. Новый термин позволил этой установке реализовываться без каких-либо ограничений: педагог организует детей так, как считает нужным: есть роли, есть сюжет — значит, это сюжетно-ролевая игра, т. е. ведущая деятельность дошкольника.

В 1977 году А.В. Запорожец в беседе с Д.В. Менджерицкой заметил, что введение термина «сюжетно-ролевая игра» в программу детского сада было ошибкой [21: с. 10], но для того, чтобы это понять, требовалось время.

А тогда закономерным итогом стало появление исследования Г.П. Щедровицкого [23: с. 92–132], в котором было аргументированно доказано, что игра не имеет имманентного (внутренне обусловленного) развития, не может выполнять и не выполняет общеразвивающей функции, оставаясь всего лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным конкретным знаниям или навыкам. Эта позиция вызвала бурные дискуссии на симпозиуме «Психология и педагогика игры дошкольника» (1963). Против подобного понимания игры возражали А.В. Запорожец, Ф.И. Фрадкина и др. Здесь, однако, интересно другое: вывод Г.П. Щедровицкого был абсолютно корректен и справедлив по отношению к изучаемому объекту. А что выступило объектом? Игра как «особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей» [23: с. 94]. И выводы исследования не вызвали бы возражений, если бы их не распространять на детскую игру в целом, а отнести исключительно к тому конкретному виду игры, который действительно был подвергнут изучению, а именно — игры, организуемой по инициативе взрослого. Такие игры — неотъемлемая часть образовательного процесса ДОО, одна из наиболее удобных форм обучения ребенка, а в ряде случаев — своеобразный этап становления его самостоятельной игры. Но представление таких игр как игры в целом, детской игры как таковой (тем более игры как ведущей деятельности) — это подмена понятий. Тем не менее это было достаточно распространенной установкой тех лет.

В психолого-педагогической литературе, периодике и нормативных документах с 20-х по 60-е годы можно встретить указания на то, что игре уделяется недостаточное время, что детям некогда играть, что руководство игрой осуществляется не всегда правильно, но не удалось обнаружить высказываний о недостаточном уровне развития детской игры. И только после 60-х годов такие высказывания становятся практически общим местом. Приведем цитату из доклада А.В. Запорожца на симпозиуме по психологии и педагогике игры: «Игры еще не заняли надлежащего места в системе детских садов. Часто в детских садах дети играют мало, а в других случаях игры эти бедны, малоинтересны, не оказывают достаточного влияния на развитие детской личности. <и далее> Мы наблюдаем... негативное явление, когда игра перегружается дидактическими задачами, регламентируется каждый шаг и поступок ребенка и, таким образом, извращается природа игры как формы детской самостоятельности» [23: с. 6–7].

Интересно, что такое положение с детской игрой наблюдается на фоне всплеска внимания и интереса к этой проблематике, который пришелся именно на 60-е годы: в это десятилетие публикуется наибольшее число статей, посвященных проблемам игры в журнале «Дошкольное воспитание». В 1962 году проходит конференция дошкольных работников Москвы и Московской области по обмену опытом освоения рекомендаций программы по детским играм, в октябре 1963 года — Симпозиум по психологии и педагогике игры, в 1965 году — III международный семинар по дошкольному воспитанию, который практически весь был посвящен проблемам игры, в 1966 г. впервые публикуется стенограмма лекции Л.С. Выготского об игре [4]... Ведется огромная работа, однако ситуация продолжает оставаться неудовлетворительной. Почему? Во-первых, именно на середину XX века приходится момент смены естественных форм передачи игрового опыта от поколения к поколению [10]. Во-вторых, произошла подмена понятий. Для взрослого теперь игра — это «сюжет» и «роль», а творческая активность самого ребенка оставлена «за бортом»; у педагога отсутствует четкое понимание того, что воспроизведение игровых действий — это еще не игра.

Еще одной тенденцией, на которую стоит обратить внимание, стало появление в 1960-х годах ряда исследований [8; 19; 34; и др.], связанных с идеей последовательного усложнения сюжетов как способа развития детской игры. Подобную идею можно обнаружить в дневниках Д.Б. Эльконина за 1948 год, где он пишет: «Должна быть создана программа детских игр, в которой должны быть указаны не только сюжеты для различных возрастов, но и круги содержания по возрастам. <...> Это и есть настоящая программа по игре, которая должна быть связана и с образовательной работой детского сада» [36: с. 201]. Сама по себе подобная идея соответствует положениям Л.С. Выготского о создании зоны ближайшего развития и об обучении, которое ведет за собой развитие. Структурное усложнение сюжета выступает одной из важных линий развития игры как деятельности и становится особой задачей для педагога. Основной вопрос заключается в том, как именно эта задача будет решаться: путем навязывания, когда детям предписывается проиграть определенные содержания, после чего задача педагога считается выполненной, или же путем обогащения самостоятельной игровой деятельности детей, когда задача педагога будет считаться решенной только тогда, когда дети **сами** начинают включать новые элементы в **собственные игры**. Когда задача усложнения сюжетов предлагается без акцента на то, что это должно происходить именно в самостоятельных играх детей, то эффект от ее реализации может превращаться в собственную противоположность.

А.В. Запорожец, не отрицая ценности организованных и дидактических игр, особо подчеркивал, что мощнейший развивающий потенциал игры дошкольника реализуется только при ее переходе «*в форму детской самостоятельности*» [6: с. 239]. Как и всякая человеческая деятельность, игра не возникает



спонтанно, а присваивается, поэтому в раннем возрасте ребенка необходимо учить играть, и без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в развитии. «Однако из того, что ребенок на первых порах усваивает технику игры, *вовсе не следует, что этим дело ограничивается и что дальнейшее развитие игровой деятельности можно представить себе как прямой результат обучения разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности*» [6: с. 239]. Именно поэтому А.В. Запорожец подчеркивал актуальность задачи «разработки более эффективных способов педагогического руководства ею (игрой. — *Е.Т.*) как своеобразной формой детской *самодетельности*» [7: с. 7].

На актуальность данной проблемы и сложность ее решения указывают и работы А.П. Усовой, которая исследовала игру как *форму* организации жизни и деятельности детей, но при этом постоянно обращала внимание педагогов на то, чтобы игра как *деятельность* не исчезала из детского сада: «рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру как форму воспитания, как средство для решения определенных воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста. *Между тем даже в учебной педагогической литературе игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка. Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам*» [31: с. 49]. За поддержку игры как самостоятельной деятельности ребенка выступали многие ведущие ученые и практики тех лет. Остается предполагать, что, видимо, определенные исторические причины оказывали гораздо большее влияние на образовательную политику, потому что на практике царили именно организованные игры с вполне определенными сюжетами. При этом уровень развития игры детей не становился лучше и в последующие десятилетия, о чем свидетельствует методическое письмо Министерства просвещения РСФСР от 5 августа 1977 года «Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях»: «Особое беспокойство вызывает состояние игровой деятельности в старших и подготовительных группах. Сюжетно-ролевые игры этих детей однообразны и бедны по тематике, преимущественно отражают сферу быта. Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3–5 человек), остальные дети выступают в качестве исполнителей чужого замысла. Воспитатели не развивают у детей умение по-разному строить сюжет (развертывать тему в ходе игры, предварительно составлять план-сюжет), не помогают использовать в игре знания, полученные из разных источников (занятий, наблюдений, окружающей жизни, детской литературы, телепередач), не развивают их фантазию, творчество» [17: с. 14].

К 80-м годам в психолого-педагогической методической и исследовательской литературе растет число публикаций, в которых критикуется сложившаяся ситуация. К этому же времени относится и «возрождение» термина «творческая игра» в исследовательских и методических публикациях.

В 1989 году журнал «Дошкольное воспитание» публикует тексты двух Концепций дошкольного воспитания, в каждой из которых также критикуется состояние игры в детских садах и предлагаются пути выхода из создавшейся ситуации. Среди прочего подчеркивается, что «в современном детском саду игра используется лишь как «довесок» к дидактическому процессу приобретения знаний, определенных программными требованиями. Воспитатель обычно проводит с детьми игру так же, как и занятия: определяет тему, отводит каждому участнику роль и место, предписывает и регламентирует действия, оценивает их правильность» [11: с. 19]; «необходимо отбросить бытующее сейчас навязывание детям формальных приемов и навыков игры, догматическую диктовку ее темы и условий, распределений ролей. Необходимы понимание игры как исторически сложившейся центральной стратегии развития сознания и личности ребенка и перестройка условий ее организации в детском саду» [12: с. 55].

С наступлением эпохи перестройки начались изменения в системе дошкольного образования, затронувшие в том числе и практику организации жизни детей в условиях детского сада, что, разумеется, не могло не коснуться проблем организации детской игры. В последующих публикациях мы рассмотрим, как искали выход из создавшейся ситуации теоретики и практики, какие изменения принесли нам современные нормативные документы.

### *Литература*

1. Блонский П.П. Педология: учеб. для высш. пед. учеб. заведений. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1936. 336 с.
2. Богоявленская Д.Б. У меня было два учителя // Психология в вузе. 2003. № 1–2. С. 102–111.
3. Венгер Л.А. Психологическая характеристика деятельности ребенка. М., 1968. 19 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
7. Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: сборник научных трудов / Науч. ред. А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. М., 1978. С. 3–7.
8. Иванова Н.Я. О строении сюжета детских игр // Дошкольное воспитание. 1965. № 5. С. 28–33.
9. Кейра Ф. Детские игры: Исследование о творческом воображении у детей. М.: кн. маг. В.В. Думнова п/ф «Насл. бр. Салаевых», 1908. 111 с.
10. Келар-Турска М. Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне // Универсальное и национальное в дошкольном детстве / под ред. Л.А. Парамоновой. М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. С. 57–61.
11. Концепция дошкольного воспитания (ВНИК «Базовая школа» под редакцией В.В. Давыдова и В.А. Петровского) // Дошкольное воспитание. 1989. № 5. С. 10–23.
12. Концепция дошкольного воспитания (НИИ дошкольного образования АПН СССР) // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. С. 48–69.

13. *Лесгафт П.Ф.* Собрание педагогических сочинений. Т. 2. М.: Физкультура и спорт, 1952. 383 с.
14. *Менджеричкая Д.В.* Педологические извращения в теории и методике игры // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. С. 42–52.
15. *Менджеричкая Д.В.* Творческие игры в детском саду: методическое письмо / Упр. по дошкольному воспитанию М-ва просвещения РСФСР. М.: Учпедгиз, 1947. 49 с.
16. Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. Игра и труд дошкольника. 4-е изд. М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. 48 с.
17. Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. С. 13–15.
18. *Орлова Т.В.* Из прошлого детских садов Ивановской области // Дошкольное воспитание. 1957. № 10. С. 47–54.
19. *Пантина Н.С.* Игра и детские взаимоотношения // Дошкольное воспитание. 1967. № 12. С. 21–27.
20. *Печерская В., Мусатова С.* Постановление ЦК ВКП(б) в действии (из практики детских садов Московской обл.) // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. С. 85–91.
21. *Поздняк Л. Д.В.* Менджеричкая — исследователь игры детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1995. № 12. С. 9–12.
22. *Покровский Е.А.* Детские игры преимущественно русские (в связи с историей, этнографией, педагогией и гигиеной). М.: Типолитография В.Ф. Рихтер, 1895. 368 с.
23. Психология и педагогика игры дошкольника»: материалы симпозиума / под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1966. 352 с.
24. *Селли Дж.* Педагогическая психология. М.: Издание т-ва «Мир», 1912. 626+XI с.
25. *Симонович А.Д.* Значение игры в жизни ребенка // Детский сад. 1866. № 2. С. 41–47.
26. Творческие игры дошкольников: методическое письмо. Наркомпрос РСФСР. М., Л.: ОГИЗ, 1934. 40 с.
27. Творческие игры в детском саду: Из опыта работы моск. дет. садов / сост. Д.В. Менджеричкая, Е.Д. Татищева. М.: Учпедгиз, 1951. 199 с.
28. Творческие игры дошкольников (Из опыта работы воспитателей дет. садов г. Ленинграда). М.: Учпедгиз, 1957. 168 с.
29. Трифонова Е.В. Две парадигмы детской игры и их отражение в практике отечественного дошкольного воспитания в XIX–XXI веках // Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании: материалы II международной научно-практической конференции. Прага: Sociosfera-CZ, 2013. С. 73–82.
30. *Трифопова Е.В.* Когда и почему исчезает игра // Журнал Детский сад от А до Я. 2014. № 3. С. 4–18.
31. *Усова А.П.* Педагогика игры и ее насущные проблемы // Дошкольное воспитание. 1963. № 1. С. 49–55.
32. *Усова А.П.* Руководство творческими играми детей // Дошкольное воспитание. 1947. № 8. С. 5–13.
33. Ученые кафедр дошкольной педагогики — практике // Дошкольное воспитание. 1966. № 2. С. 36–41.
34. *Щедровицкий Г.П., Надежина Р.Г.* О двух типах отношений руководства в групповой деятельности детей // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 74–84.
35. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Учпедгиз, 1960. 328 с.
36. *Эльконин Д.Б.* Дневники 1948–1954 гг. // Антропоспраксис. Ежегодник гуманитарных исследований. Т. 2. Ижевск: ERGO, 2010. С. 197–217.

37. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
38. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста: Педагогические советы родителям. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957. 24 с.

### Literatura

1. *Blonskij P.P.* Pedologiya: ucheb. dlya vy'ssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Gos. ucheb.-ped. izd-vo, 1936. 336 s.
2. *Bogoyavlenskaya D.B.* U menya by'lo dva uchitelya // *Psixologiya v vuze*. 2003. № 1–2. S. 102–111.
3. *Venger L.A.* Psixologicheskaya karakteristika deyatel'nosti rebenka. M., 1968. 19 s.
4. *Vy'gotskij L.S.* Igra i ee rol' v psixicheskom razvitii rebenka // *Voprosy' psixologii*. 1966. № 6. S. 62–76.
5. *Vy'gotskij L.S.* Sbranie sochinenij: v 6 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1982. 488 s.
6. *Zaporozhecz A.V.* Izbranny'e psixologicheskiye trudy': v 2 t. T. 1: Psixicheskoe razvitie rebenka. M.: Pedagogika, 1986. 320 s.
7. *Zaporozhecz A.V.* Problemy' doshkol'noj igry' i rukovodstva eyu v vospitatel'ny'x celyax // *Igra i ee rol' v razvitii rebenka doshkol'nogo vozrasta: sbornik nauchny'x trudov / Nauch. red. A.V. Zaporozhecz, T.A. Markova*. M., 1978. S. 3–7.
8. *Ivanova N.Ya.* O stroenii syuzheta detskix igr // *Doshkol'noe vospitanie*. 1965. № 5. S. 28–33.
9. *Keyra F.* Detskie igry': Issledovanie o tvorcheskom voobrazhenii u detej. M.: kn. mag. V.V. Dumnova p/f «Nasl. br. Salaevy'x», 1908. 111 s.
10. *Kelar-Turska M.* Tradiciya i rebenok: kak igrali deti v pol'skoj derevne // *Universal'noe i nacional'noe v doshkol'nom detstve / pod red. L.A. Paramonovoj*. M.: Centr innovacij v pedagogike, 1994. S. 57–61.
11. *Koncepciya doshkol'nogo vospitaniya (VNIK «Bazovaya shkola» pod redakciej V.V. Davy'dova i V.A. Petrovskogo) // Doshkol'noe vospitanie*. 1989. № 5. S. 10–23.
12. *Koncepciya doshkol'nogo vospitaniya (NII doshkol'nogo obrazovaniya APN SSSR) // Doshkol'noe vospitanie*. 1989. № 9. S. 48–69.
13. *Lesgaft P.F.* Sbranie pedagogicheskix sochinenij. T. 2. M.: Fizkul'tura i sport, 1952. 383 s.
14. *Mendzhericzskaya D.V.* Pedologicheskie izvrashheniya v teorii i metodike igry' // *Doshkol'noe vospitanie*. 1937. № 1. S. 42–52.
15. *Mendzhericzskaya D.V.* Tvorcheskie igry' v detskom sadu: metodicheskoe pis'mo / Upr. po doshkol'nomu vospitaniju M-va prosveshheniya RSFSR. M.: Uchpedgiz, 1947. 49 s.
16. *Metodicheskie pis'ma po doshkol'nomu vospitaniju. Pis'mo trinadczatoe. Igra i trud doshkol'nika*. 4-e izd. M.-L.: Gos. izd-vo, 1930. 48 s.
17. *Ob igrovoj deyatel'nosti detej v doshkol'ny'x uchrezhdeniyax // Doshkol'noe vospitanie*. 1977. № 12. S. 13–15.
18. *Orlova T.V.* Iz proshlogo detskix sadov Ivanovskoj oblasti // *Doshkol'noe vospitanie*. 1957. № 10. S. 47–54.
19. *Pantina N.S.* Igra i detskie vzaimootnosheniya // *Doshkol'noe vospitanie*. 1967. № 12. S. 21–27.
20. *Pecherskaya V., Musatova S.* Postanovlenie TSK VKP(b) v dejstvii (iz praktiki detskix sadov Moskovskoj obl.) // *Doshkol'noe vospitanie*. 1937. № 1. S. 85–91.
21. *Pozdnyak L. D.V. Mendzhericzskaya — issledovatel' igry' detej doshkol'nogo vozrasta // Doshkol'noe vospitanie*. 1995. № 12. S. 9–12.

22. *Pokrovskij E.A.* Detskie igry' preimushhestvenno russkie (v svyazi s istoriej, e'tnografiej, pedagogiej i gigienoj). M.: Tipolitografiya V.F. Rixter, 1895. 368 s.
23. Psixologiya i pedagogika igry' doshkol'nika: materialy' simpoziuma / pod red. A.V. Zaporozhczha. M.: Prosveshhenie, 1966. 352 s.
24. *Selli Dzh.* Pedagogicheskaya psixologiya. M.: Izdanie t-va «Mir», 1912. 626+XI s.
25. *Simonovich A.D.* Znachenie igry' v zhizni rebenka // Detskij sad. 1866. № 2. S. 41–47.
26. Tvorcheskie igry' doshkol'nikov: metodicheskoe pis'mo. Narkompros RSFSR. M., L.: OGIZ, 1934. 40 s.
27. Tvorcheskie igry' v detskom sadu: Iz opy'ta raboty' mosk. det. sadov / sost. D.V. Mendzhericzskaya, E.D. Tatishheva. M.: Uchpedgiz, 1951. 199 s.
28. Tvorcheskie igry' doshkol'nikov (Iz opy'ta raboty' vospitatelej det. sadov g. Leningrada). M.: Uchpedgiz, 1957. 168 s.
29. *Trifonova E.V.* Dve paradigmy' detskoj igry' i ix otrazhenie v praktike otechestvennogo doshkol'nogo vospitaniya v XIX–XXI vekax // Igra i igrushki v istorii i kul'ture, razvitii i obrazovanii: materialy' II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Praga: Sociosfera-CZ, 2013. S. 73–82.
30. *Trifonova E.V.* Kogda i pochemu ischezayet igra // Zhurnal Detskij sad ot A do Ya. 2014. № 3. S. 4–18.
31. *Usova A.P.* Pedagogika igry' i ee nasushhny'e problemy' // Doshkol'noe vospitanie. 1963. № 1. S. 49–55.
32. *Usova A.P.* Rukovodstvo tvorcheskimi igrami detej // Doshkol'noje vospitanie. 1947. № 8. S. 5–13.
33. Ucheny'e kafedr doshkol'noj pedagogiki — praktike // Doshkol'noe vospitanie. 1966. № 2. S. 36–41.
34. *Shhedroviczskij G.P., Nadezhina R.G.* O dvux tipax odnoshenij rukovodstva v gruppovoj deyatel'nosti detej // Voprosy' psixologii. 1973. № 5. S. 74–84.
35. *El'konin D.B.* Detskaya psixologiya. M.: Uchpedgiz, 1960. 328 s.
36. *El'konin D.B.* Dnevnik 1948–1954 gg. // Antropopraksis. Ezhegodnik gumanitarny'x issledovanij. T. 2. Izhevsk: ERGO, 2010. S. 197–217.
37. *El'konin D.B.* Psixologiya igry'. 2-e izd. M.: VLADOS, 1999. 360 s.
38. *El'konin D.B.* Tvorcheskie rolevy'e igry' detej doshkol'nogo vozrasta: Pedagogicheskie soveti' roditelyam. M.: Izd-vo Akademii pedagogicheskix nauk, 1957. 24 c.

### *E.V. Trifonova*

#### **The Game as a Preschooler's Leading Activity. The Twentieth Century: the Path from Creativity to Regulation**

The article shows the terminological changes and accordingly the understanding and ways to organize the game as a leading activity in the conditions of kindergartens during the 20<sup>th</sup> century based on the analysis of documentary sources (normative documents, periodicals, scientific literature, etc.). The author has designated reasons which determined these changes and gave the characteristics of critical situation that developed with regard to the children's game by the 90s of the last century.

*Keywords:* creative game; story-role play; free and organized game; leading activity of a child of preschool age.