

Научная статья

УДК 159.922.6
doi: 10.11621/npj.2022.0303

*Посвящается светлой памяти
Лены Смирновой — коллеги и подруги*

Детская игра как территория свободы

Е.Г. Юдина

Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия

eleyudina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2483-2931>

Актуальность. Тема детской сюжетно-ролевой игры относится к разряду вечных в возрастной психологии, поскольку сильно влияет не только на теорию детского развития, но и на практику дошкольного образования, задевает интересы семьи, а главное, в сильной степени определяет направление и качество развития самого ребенка дошкольного возраста. Тем не менее, мы видим взлеты и падения интереса к этой теме по мере изменения общественных приоритетов в развитии детей на протяжении последних примерно ста лет. В XXI веке обсуждение условий возникновения игры и ее возможности встречает огромный интерес, со стороны как родителей, так и профессионального сообщества, представляя собой специфический ресурс для развития ребенка в мире неопределенности и непредсказуемого будущего.

Цель. Проанализировать современную социокультурную ситуацию в российском дошкольном образовании с точки зрения возможностей развития сюжетно-ролевой игры детей, выявить основные причины отсутствия игры в детских садах, а также представить возможные родительские и педагогические образовательные стратегии, связанные с возможностями игры в развитии детей дошкольного возраста.

Выборка. В исследовании участвовали родители детей, посещающих детские сады из трех регионов РФ. Выборка была структурирована с учетом фактора социально-экономического положения региона, факторов «центр-периферия», «город-село», «вид дошкольного учреждения». Количество респондентов каждый год варьировало от 1000 до 1200.

Методы. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ литературы по теме исследования, экспертная оценка, письменный опрос (анкетирование, с применением метода ранжирования респондентами представленных альтернатив), статистический анализ данных (с использованием метода дисперсионного анализа данных).

Результаты. На основании анализа полученных данных были получены следующие результаты. Рейтинг образовательных предпочтений родителей показывает, что конфликт между обучающими активностями и детской игрой, который обсуждается в литературе и действительно присутствует в детских садах, не основан на реальных предпочтениях родителей. В ходе исследования обнаружен феномен игры-имитации, которая часто выдается за реальную детскую игру. Представлен анализ тенденций, связанных с отрицанием роли игры в развитии современных детей.

Выводы. Обсуждаются пути преодоления конфликта между обучением и игрой. Показаны расхождения между реальными предпочтениями семьи в сфере дошкольного образования и интерпретацией их педагогами. Реальные предпочтения родителей дают картину, которую можно использовать для установления продуктивной коммуникации между дошкольными педагогами и родителями детей, посещающих детский сад.

Практическое применение результатов. Все полученные в исследовании результаты могут быть применены в практике дошкольного образования, на уровне дошкольных организаций. Области применения полученных результатов: организация реальной, а не имитационной игры детей дошкольного возраста, построение продуктивной коммуникации с родителями детей, посещающих дошкольную организацию.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, культурно-историческая теория, реальная игра, игра-имитация, образовательные приоритеты российских семей.

Для цитирования: Юдина Е.Г. Детская игра как территория свободы // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 13–25. doi: 10.11621/npj.2022.0303

*In loving memory of Lena Smirnova,
a colleague and a friend*

Pretend play as the territory of freedom

Elena G. Yudina

Moscow School of Social & Economic Sciences, Moscow, Russia

eleyudina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2483-2931>

Background. The issue of children's role-playing game belongs to the category of eternal in developmental psychology, since it strongly influences not only the theory of child development, but also the practice of preschool education, affects the interests of the family, and, most importantly, to a large extent determines the direction and quality of the child's development in preschool age. However, we have seen numerous shifts in interest to this topic as societal priorities in child development have changed over the past century. In the 21st century, the discussion around the possibilities and conditions for the emergence of pretend play is of great interest on the part of both parents and the professional community. Play represents a specific resource for the development of a child in a world of uncertainty and an unpredictable future.

Objectives. The study aims to analyze the current socio-cultural situation in Russian preschool education from the point of view of the role-playing game development in children, to identify the main reasons for the lack of play in kindergartens, and also to present possible parental and pedagogical educational strategies related to the place and possibilities of play in the development of preschool children.

Sample. The study involved parents of children attending kindergartens from three regions of the Russian Federation. The sample was structured according to the factor of socio-economic situation in the region, as well as the factors "center-periphery", "city-village", "type of preschool institution". The number of respondents varied from 1000 to 1200 each year.

Method. A number of methods were used in the study. These included literature analysis on the research topic, expert evaluation, written survey (questionnaire, with the method of ranking the alternatives by respondents), statistical data analysis (with the method of variance analysis).

Results. Based on the analysis of the obtained data, the following results were obtained. The rating of parental educational preferences shows that the conflict between learning activities and children's play, which is discussed in the literature and is actually present in kindergartens, is not based on the real preferences of parents. The study revealed the phenomenon of imitation play, which is often presented as a real children's game. An analysis of trends associated with the denial of the role of play in the development of modern children is presented.

Conclusion. Ways to overcome the conflict between learning and play are discussed. The discrepancies between the real preferences of the family in the field of preschool education and their interpretation by preschool teachers are shown. The actual preferences of parents provide a picture that can be used to establish productive communication between preschool teachers and parents of children attending kindergarten.

Practical application of the results. All the results obtained in the study can be applied in the practice of preschool education, at the level of preschool organizations. The areas of application of the results obtained include organization of a real, non-imitation, game of preschool children, building up productive communication with the parents of children attending a preschool organization.

Key words: role-playing game, cultural-historical theory, real game, imitation game, educational priorities of Russian families.

For citation: Yudina, E.G. (2022). Pretend play as the territory of freedom. Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 13–25. doi: 10.11621/npj.2022.0303

Теперь я утверждаю: человек и вообще всякое разумное существо существует как цель сама по себе, а не только как средство для любого применения со стороны той или другой воли; во всех своих поступках, направленных как на самого себя, так и на другие разумные существа, он всегда должен рассматриваться также как цель.

Иммануил Кант

Одним из самых серьезных и заметных экспертов в области сюжетно-ролевой игры детей — важной и совершенно необходимой ребенку дошкольного возраста, — была Елена Олеговна Смирнова. Одной из несомненных сторон ее профессиональной и жизненной миссии было просвещение взрослых относительно роли детской игры в развитии ребенка. Уже более двух лет ее нет в живых, но в течение всей своей жизни каждый раз, когда речь заходила об игре, особенно когда формат был не только академический и полемика приобретала черты уже скорее борьбы, чем дискуссии, она всегда защищала детей, искренне пытаясь пробудить в оппонентах совесть и сочувствие¹.

В течение тридцати с лишним лет нашего знакомства я ни разу не видела, чтобы она отказалась отстаивать право детей играть, какими бы неприятностями это ей ни грозило. Так было и в постоянных наших дискуссиях с чиновниками, и в процессе работы над Федеральным государственным стандартом дошкольного образования в 2013 году, и во многих других проектах, на которых нам приходилось пересекаться.

Конечно, сюжетно-ролевая игра была не единственной ее темой. Е.О. Смирнову интересовали все основные, в том числе системные, проблемы дошкольного образования. Но игра всегда виделась мне как ее главная любовь на всю жизнь, и созданный ею Центр игры и игрушки в Московском городском психолого-педагогическом университете это, безусловно, подтверждает.

Оригинальные сравнительные исследования законов развития ребенка, которые проводились Е.О. Смирновой (Смирнова, Галигузова, Мещерякова, 2007; Смирнова, 2007; Смирнова, 2019) или под ее руководством, показали многие особенности детской игры в контексте новых социокультурных условий, постоянно меняющихся в течение нашей жизни, и создали новые возможности для понимания природы игры. Фактически Елена Олеговна изобрела особую методологию исследования, которую можно обозначить как сравнительно-социокультурную. В принципе, прием повтора классических исследований в науке не нов. Однако в особых условиях развития страны в постсоветский период, сопровождавшийся поистине тектоническими сдвигами в России и в мире, он превратился в особый подход, дававший важную информацию и о предмете исследования (детской игре),

и о социокультурном контексте, в котором исследование велось.

Трагический, внезапный уход Лены Смирновой, который произошел прямо перед наступлением странного, необычного, тяжелого времени испытаний, наводит на непроизвольные, навязчивые мысли о судьбе человека, который очень нужен родным, друзьям, коллегам, мог еще много сделать, но был изъят — возможно, чтобы его сохранить? И тогда, если следовать логике Канта, — Лена, конечно, навсегда осталась целью.

Исчезновение детской игры: современный контекст

В последние годы эксперты уже не менее 25 лет в разных контекстах обсуждают в педагогических сообществах тему детской игры, ее важности, критической роли в развитии детей, выражают тревогу, что современные дети не играют, что игру практически невозможно встретить в детских садах. Практики и управленцы по видимости обычно соглашались, но ситуация в целом не меняется к лучшему.

Возможно, одна из сущностных причин, почему с детской игрой в современном обществе не все благополучно, заключается как раз в том, что мы не до конца понимаем настоящую природу игры, и именно это лишает нас возможности организовать настоящий дискурс, который, наконец, обеспечит детской игре свободную дорогу в наш мир. Проблема усугубляется тем, что именно в последние десятилетия широко распространилась практика **имитации детской игры** в дошкольных учреждениях. На пересечении, с одной стороны, стремления авторитетного профессионального сообщества организовать дискурс, всячески поддерживающий игру детей в детских садах, а с другой — административного ответа на эти попытки в виде формальных отчетов, возникает феномен многочисленных «отчетных», отрепетированных постановочных инсценировок, которые воспитатели пытаются выдать за детскую игру. Это, разумеется, не способствует проникновению педагогов в сущность игры, пониманию ее действительной роли в развитии ребенка и, разумеется, практике ее действительного продвижения в дошкольных организациях.

Проблема, видимо, в том, что нам не до конца понятно, что **в действительности собой представляет игра, в чем ее настоящая суть**. Что в игре не поддается имитации, и каковы возможные критерии, которые позволят нам с уверенностью отличить имитацию (не-игру) от игры. Мы видим, что, несмотря на существующий в профессиональном сообществе интерес к игре детей, многие педагоги, опираясь, например, на замечательную теорию сюжетно-ролевой игры Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1999), не могут отличить настоящую игру от ее постановочной имитации, и даже очень хорошая и правильная теория вместо того, чтобы направлять к цели, сбивает с толку.

¹ Важно заметить, что детская игра на пространстве системного образования очень часто подвергается атакам, попытки избавиться от игры в пользу академического обучения детей не прекращаются долгие годы.

Тема детской сюжетно-ролевой игры как драйвера развития ребенка и даже, возможно, некоего шаблона, который во многом определяет качество детского развития, в последнее время приобрела новое звучание. В качестве одного из основных трендов в развитии современного образования многие исследователи и эксперты фиксируют очевидные изменения, которые происходят в традиционной модели отношений между взрослыми и детьми, доставшейся нам в наследство от индустриального общества.

Большую роль в этом процессе играют глобальные тренды XXI века — эпохи рисков и неопределенности (Бек, 2000), переходов от известных социальных практик к неизвестным и появления множества промежуточных форм с неясной перспективой развития, порождающих затруднения в перспективном планировании. Взрослые перестают понимать перспективы, теряют уверенность, основанную на знаниях и навыках, на фоне нарастающей неопределенности прошлый опыт не помогает. Возникающая у родителей тревожность и неуверенность становится сильным предиктором таких действий, которые призваны, в одних случаях, давать ребенку больше свободы и возможности выбора, в других, — напротив, брать ситуацию с образованием ребенка в свои руки. Важно заметить, что обе тенденции в обществе сосуществуют одновременно и дают начало разным трендам. В рамках этого текста нас в большей степени интересует вторая тенденция, связанная с повышенной ответственностью, которую современные семьи чувствуют в отношении образования своих детей. Мы видим, что эта установка семьи, которая на первый взгляд выглядит, несомненно, позитивной, нередко парадоксальным образом приводит иногда к не меньшим вопросам, чем во времена, когда ответственность за образование детей почти полностью лежала на педагогах.

Родители в гораздо большей степени стали осознавать себя ответственными за развитие своих детей: возникают ассоциации родителей, большую популярность получило движение «Ответственное родительство», мы все больше сталкиваемся с образовательными проектами (детскими садами, школами), которые объединившиеся семьи создают для своих детей. Современные родители все более настойчиво стремятся проникать за двери детских садов и школ, в которых находятся их дети, нарушают ранее привычные границы закрытости и очевидно демонстрируют желание, так или иначе, участвовать в образовании детей. Семья постепенно перестает полностью делегировать образование своих детей государственным институтам, знаменитая функция «камеры хранения», которая была основной для образовательных институтов в индустриальном обществе, теряет доминирующий характер.

Одновременно нельзя не заметить как зеркально повторенную аналогичную ситуацию и с педагогами, которые создают профессиональные сообщества, стремятся сами организовывать свое профессиональное развитие, все время ищут новые программы и практики. На фоне постоянных обсуждений осо-

бенностей современного детства начинают меняться и пересматриваться многие до сих пор непререкаемые максимы, которые действовали в течение многих десятилетий и фактически структурировали образовательное пространство во многих странах.

Детская игра, которая и раньше претерпевала разное к себе отношение со стороны образовательного сообщества или семьи, в последнее время становится одним из камней преткновения в серьезной дискуссии. Эта дискуссия в определенном смысле может стать поворотным пунктом в гораздо более широком обсуждении: выясняем ли мы мнение ребенка, когда принимаем решения, касающиеся его образования, занятий и в пределе — его дальнейшей судьбы? Мы знаем, что в традиционной «индустриальной» модели образования спрашивать ребенка о его предпочтениях было либо совсем не принято, либо это происходило по особым поводам. В современной ситуации все громче слышны голоса, которые утверждают, что ребенок имеет право на выбор; более того, что именно возможность делать выбор лежит в основании развития очень важных качеств личности ребенка: инициативы, самостоятельности, любознательности, активности и — в конечном итоге — свободы и ответственности.

Игра, в некотором смысле, проясняет эту дилемму с наибольшей ясностью: в целом взрослым известно, что дети очень любят играть¹, и если во имя высоких целей, поставленных взрослыми, ребенок лишается этой возможности, то здесь отчетливо видны и эти цели, и жертва, которую приносит ребенок во имя их достижения. Если отнестись к этой проблеме шире, то фактически сейчас мы наблюдаем очередное обострение конфликта двух концепций: «человек как цель» и «человек как средство». Со времен Канта многое изменилось, но и сейчас этот конфликт актуален, причем в современной ситуации повысились шансы, что взрослые начнут постепенно осознавать, что ребенок — человек, и относиться к нему как к человеку, в том числе в кантовском смысле: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» (Кант, 1997).

Игра versus обучение

Каждый, кто, так или иначе, касается темы детской игры, знает, что это очень сложный предмет. Даже если не затрагивать излюбленного хода некоторых экспертов, что игра это реальность не только детского мира, но и мира взрослых, и, опустив множество различных детских игр, сосредоточиться на самом важном виде детской игры — на игре сюжетно-ролевой, мы увидим множество проблем и нерешенных споров относительно этого удивительного феномена. Одним

¹ Среди современных исследователей такое утверждение уже не является аксиомой. На этой дискуссии мы остановимся несколько ниже.

из частых сюжетов в дискуссии вокруг сюжетно-ролевой игры является ее отношения с другими, так называемыми «серьезными» видами детской активности, которые часто рассматриваются с точки зрения обучения (Barblett, 2016; Bodrova, E. 2008; Whitebread, 2017). В этой дискуссии игра ребенка либо противопоставляется обучению, фиксируется их конфликт или даже несовместимость, либо — в наиболее мягкой форме, игра подается в качестве возможного ресурса для каких-то особых форм обучения. Эта последняя позиция породила такой термин, как «игровые формы обучения», причем обычно нелегко понять, что собственно под этим имеется в виду и есть ли у нас возможность отличить игровую форму от неигровой, но при этом все же учитывающей особенности дошкольного возраста. Это требование — соответствия особенностям дошкольного возраста — оказывается причиной постоянного раздражения со стороны практики дошкольного образования в российских детских садах и воспринимается как помеха в достижении серьезных целей обучения детей.

Конфликт между обучением и игрой имеет два основных проявления, причем очевидно, что эти два аспекта конфликта связаны между собой. Во-первых, в современном обществе довольно большое место стала занимать установка взрослых на раннее обучение детей, подготовку их к школе совершенно традиционными методами. В результате возникают большие проблемы с игрой в детских садах, когда довольно очевидно, что для игры не хватает времени, которое полностью отдается занятиям. Во-вторых, возникает попытка *использовать* игру в обучающих целях.

Первая проблема насчитывает уже несколько десятилетий, в течение которых она, постепенно усугубляясь, достигла, наконец, нынешней стадии. В современных работах (Хирш-Пасек и др., 2014) анализируется нынешнее положение дел с безумной загруженностью детей, которая довольно некритично называется «развитием». Многие авторы описывают современную ситуацию с обучением маленьких детей, которая посредством внедрения идеи, что детей надо предельно загружать всякими познавательными и другими формальными обучающими активностями, лишает их свободы, самостоятельности и в пределе — вообще всякой субъектности. Дети оказываются лишенными возможности принимать собственные решения, заниматься тем, что им нравится, и в результате никак не могут нащупать свои интересы, опробовать свои силы и продвинуться в специфических видах детского опыта — в особенности, детской игры. Между тем, согласно современным представлениям о развитии ребенка-дошкольника, именно игра все с большей очевидностью составляет центр этого развития, обеспечивая ребенку возможность основных достижений дошкольного возраста.

При этом, конечно, нельзя не отметить, что образовательная стратегия загруженности ребенка (которая получила очень большое распространение в разных странах, причем Россия не является исключением в этом глобальном отношении к детству) приводит и к высокой тревожности родителей. Мы уже можем

в качестве почти клинически описанных случаев зафиксировать проявления специфического «образовательного родительского невроза». Под влиянием особого рода социального шантажа со стороны современного общества тревога родителей за будущее их детей выходит далеко за пределы нормального внимания к успехам ребенка и заботы о его развитии и принимает почти злокачественные формы. Этот феномен много раз был отмечен и описан в профессиональной литературе (Хирш-Пасек et al., 2014; Bergen, 2018), и, к сожалению, эта тенденция продолжается. Конечно, если общество все более акцентирует внимание родителей на конкурентном характере будущего, которое ждет их детей, на необходимости приобретения маленьким ребенком совершенно взрослых образовательных ресурсов (знаний, умений и навыков), родители в интересах ребенка сделают все возможное, чтобы он мог выдержать эту конкуренцию, и потратят все его время на такое обучение.

К чему мы пришли в XXI веке, когда в условиях нарастающей неопределенности особенно важно научить детей анализировать новые ситуации, самим делать выбор, самостоятельно искать факты, находить решения и, если надо, круто менять свою жизнь? Пока профессиональное сообщество обсуждает важность «мягких навыков», мы опять, как в индустриальную эпоху, даем им как можно больше информации (причем неизвестно, насколько полезной она останется уже через год-два), обучаем их своим привычным навыкам и умениям (которые, возможно, никогда им не пригодятся), и не собираемся спрашивать, хотят ли они всего этого. При этом мы возвращаемся уже даже не к XX, а к XIX–XVIII веку, отнимая у них детство, опять превращая их в маленьких взрослых, но уже не столько помогающих членам своей семьи, как в патриархальном обществе, сколько работающих над своей «карьерой».

Интересно заметить, что, судя по всему, именно детская игра могла бы решить эту проблему если не в деталях, то, как минимум, в принципе. Согласно культурно-историческому подходу к развитию и образованию детей, игра с точки зрения ее роли в развитии детей дошкольного возраста, не может сравниться ни с какой другой детской активностью. Л.С. Выготский в своей знаменитой статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» (Выготский, 2004) определил значение игры, как контекста, в котором вызревают и развиваются все основные достижения дошкольного возраста; таким образом, только детская игра, причем, именно сюжетно-ролевая, получила статус *ведущей деятельности* в дошкольном возрасте. «Игра — источник развития и создает *зону ближайшего развития* (Выделено мной — Е.Ю.) Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных» (Выготский, 2004, с. 220).

Этот факт до определенного времени считался общеизвестным внутри культурно-исторического подхода к развитию ребенка; более того, советское, а затем и российское дошкольное образование опиралось именно на такое видение, благодаря чему сюжетно-ролевая игра в том или ином виде все же присутствовала в жизни детей. Однако, как уже упоминалось, в последние 15–17 лет ситуация изменилась, и многим исследователям это дает основания усомниться, действительно ли игра по-прежнему имеет такое же фундаментальное значение для развития современных детей? Часто можно слышать, что современным детям не интересно играть, они гораздо больше увлечены гаджетами, онлайн- и видеоиграми; также указывается на важность исследовательской детской деятельности и высокую заинтересованность в ней, которую проявляют дети XXI века, обычно упоминаются и другие традиционные виды детской активности, которые дети тоже любят.

Очевидно, что эти аргументы ничего не доказывают, поскольку никто и не спорит, что все перечисленное детям интересно. Ребенок не генератор случайных чисел, как любой человек он пристрастен, но он не является и исключительно приверженцем какой-то одной интересной ему активности. Дети обычно, если их не слишком жестко направлять и ограничивать, действительно интересуются много чем — хотя и в разной степени, в зависимости от своих предпочтений.

Л.С. Выготский, аргументируя свой вывод об особой роли сюжетной ролевой игры, как раз замечает, что *дело не в преобладании игры* в жизни ребенка; игра как раз *не* преобладает по занимаемому месту среди других активностей, но ее развивающую роль невозможно переоценить (Выготский, 2004). В игре ребенок перестраивает отношения между предметом и смыслом, действием и смыслом, именно в игре он способен «отрывать» от вещи ее значение, до тех пор намертво к вещи «приклеенное», переносить его на другой предмет и тем самым начать действовать не столько в мире вещей, сколько в области смыслов, *абстракций*. То же касается и других способностей, которые развиваются в игре уже с помощью мнимой ситуации, которая открывает ребенку возможность действовать по правилу, а не по непосредственному желанию и тем самым открывает ему путь к *воле*, к волевому действию и планированию (Выготский, 2004).

Дело осложняется тем, что методологически довольно трудно зафиксировать справедливость или, напротив, ложность утверждений о неважности игры для современного детства, поскольку совершенно непонятно, что могло бы в этом случае послужить различающим критерием. Если в качестве такого критерия выбрать детский интерес, то совершенно очевидно, что уровень этого интереса всегда будет зависеть от конкретных условий эксперимента и вывод оказывается принципиально нефальсифицируемым. В качестве примера можно привести исследования А. Лиллард (Lillard et al., 2013; Lillard et al., 2015), которая буквально сравнивает решение конкретной

задачи после игры или без игры, причем, следуя естественно-научной модели эксперимента, задачи никак не связаны ни с сюжетом, ни с какой-либо другой характеристикой игры.

Возражения против статуса игры как ведущей деятельности появились еще в конце прошлого века и бывают связаны с попыткой исследователей, методологов и теоретиков развития и даже практиков образования представить современное детство как нечто уникальное, неизведанное и качественно отличное от всего, что мы знаем о развитии ребенка в XIX и XX веках. При этом речь идет о различиях не столько в культурном, но буквально в антропологическом смысле — дети стали другими по природе, говорят нам. Эта тенденция видна и в публичном пространстве: вспомним хотя бы попытки журналистов, писателей, подхваченные затем и широкой публикой, маркировать вновь рожденные поколения буквами конца латинского алфавита — в результате мы получили поколения X, Y, Z, не слишком внятно описанные, однако исходно несущие на себе отпечаток некоей исключительности. После чего буквы кончились, а поколения, будем надеяться, — нет, и цивилизация с разными культурами внутри нее пока продолжает развиваться.

Разумеется, вся эта дискуссия возникает не просто так. Мы действительно находимся в центре важных цивилизационных изменений: переход от индустриального общества к информационному сопровождается поистине тектоническими изменениями в самой цивилизации, в культуре, которые, пока не затронули антропологические основания нашего вида, несмотря на уже заметные риски (Юдин, 2018). Резонно предположить, что наши дети как представители вида *homo sapiens* адекватно реагируют на изменения экосистемы, в которой живут, но природу свою пока не меняют, а, следовательно, очень любят играть.

Итак, мы сталкиваемся с аргументом, что современный ребенок «исходно» не мотивирован играть и ему гораздо интереснее виды продуктивной активности. Заметим, что эта странная логика не используется, когда речь идет о любой продуктивной детской деятельности, о чем бы мы ни говорили. Никто не ожидает, что если взрослые не будут заниматься с детьми, то у ребенка все равно непонятно как исходно возникнет интерес — к математике, к рисованию, к лепке, к танцу: все понимают, что такие случаи скорее исключение, хотя они в принципе возможны. Однако, скажем, у Маугли вообще не было шансов на такое развитие событий. Мы знаем, что детский интерес надо развивать, детей надо вовлекать, им надо много чего показывать и вместе с ними — или отдельно — давать пробовать и т.п. Иными словами, мы понимаем, что освоение ребенком культурно выработанных способов действия возникает только при наличии проводника в мире культуры — взрослого, или другого ребенка, который так или иначе эти способы показывает и дети вместе со взрослым эти способы осваивают. Все эти культурные практики — часть человеческой культуры и передаются внутри нее.

Однако сейчас ситуация выглядит так, что игре в такой принадлежности к человеческой культуре, судя по всему, бывает отказано — несмотря на то, что именно игра во многом универсальна как практика, включенная во множество разных культур. Игры различаются, но невозможно найти культуру, в которой нет игры. Даже там, где почти отсутствует детство как выделенный культурный феномен, игра присутствует: там вместе с детьми играют взрослые, причем детская игра пусть в зачаточном виде все равно существует. Но при этом именно от игры ожидают, что если дети так уж ее любят, то они должны заиграть сами по себе, без того, чтобы взрослые создавали для нее условия и стимулировали ее.

Кажется очевидным, что основной причиной такой «дискриминации» игры может быть развившееся в последние годы упомянутое нами прагматическое, почти утилитарное отношение взрослых к детскому развитию. Все более заметно стремление родителей использовать каждую минуту детской жизни с целью полезного накопления ресурса для будущей жизни ребенка, о которой, как мы уже точно понимаем, мы ничего не можем знать. Мы, как старые генералы, готовимся к прошедшим войнам.

Одно из проявлений такого прагматизма возникает, когда конфликт между важностью обучения и ценностью игры выливается в непрекращающиеся попытки взрослых использовать игру как обучающий ресурс. Эта логика напоминает старую миниатюру М. Жванецкого, в которой герой предлагает напрямую подключить танцующую балерину к динамо-машине для получения электричества. Что только не называют игровыми формами обучения: прищипленную к классной доске фигурку сказочного героя; организованную педагогом детскую деятельность по освоению ЗУНов с добавленным посторонним сюжетом; включенные в игру ребенка контрольные вопросы (посчитай, прочти и т.п.) и многое другое.

Проблема искусственного использования игры в обучающих целях активно в критическом формате обсуждается в международном профессиональном сообществе. Так, например, Даг Ном замечает, что игровые (или симулирующие игру) методы обучения систематически критикуются, как нарушающие автономию, спонтанность игры, ее изменчивый и ускользающий характер (Nome, 2015). Критики такой стратегии обучения через так называемые «игровые методы» постоянно подчеркивают внутренний характер мотивации настоящей, реальной детской игры и *независимость* ее от внешних *целей или причин, лежащих вне ее*. Она принципиально не инструментальна, но аутентична (Deci, Ryan, 1985).

Заметим, что эта в целом справедливая критика иногда пользуется несколько, на наш взгляд, преувеличенно романтической аргументацией, обращаясь к конструкту «свободная игра». Это понятие появилось как раз в связи с рассмотренной нами оппозицией «обучение — игра» и было призвано прояснить разницу между так называемыми игровыми методами обучения и реальной игрой. В попытках опреде-

лить, что же такое свободная игра, исследователи и теоретики иногда фактически утверждают, что настоящая свободная игра словно обладает полной независимостью от контекста, в котором она существует. Очевидно, что это невозможно, и таким образом, существенная разница между настоящей живой детской игрой и ее имитацией с вполне утилитарными целями взрослых становится не схваченной. Можно полагать, что причина в некорректном различительном критерии между этими двумя видами активности, которые предлагают исследователи.

Конечно, было бы абсурдно полагать, что есть вид детской активности, не зависящий от окружения, в котором эта активность разворачивается. Идея полной независимости игры выглядит как теоретическое, слишком отвлеченное предположение о природе свободной игры. Свободная игра может пониматься скорее как игра, *идущая от ребенка*, который живет, разумеется, в реальном мире и зависит от него. С нашей точки зрения, основной вопрос, который может пролить свет на главное отличие игры от ее имитации — это вопрос о том, *чья инициатива?* Игра — не отвлеченный феномен, это живое, встроенное в существующую реальность явление, *но рождаемое именно ребенком*. Пространство игры — это пространство, хозяин которого — ребенок и только ребенок; более того, игра — это до определенного возраста единственное пространство, где он полномочный хозяин.

При этом задача взрослого — *создать для нее условия*, причем мы никогда не знаем, какая именно игра возникнет в этих созданных взрослым условиях. Основная проблема, как кажется, в некотором интеллектуальном и волевом усилии, которое нам надо сделать, чтобы, с одной стороны, игра предстала перед нами как абсолютно принадлежащая ребенку, а с другой, одновременно удерживать понимание, что сама по себе игра может не родиться. Мы создаем для нее условия, но мы не распоряжаемся результатом, который в этих условиях появляется.

Если мы представим себе упомянутую выше оппозицию, то между задидактизированной активностью (не-игрой) на одном полюсе и чем-то несуществующим, эфирным, полностью независимым — на другом, находится детская игра — живая, наполненная энергией, рожденная из любви ребенка играть, его творчеством в пространстве игры. Граница между нашим вмешательством и свободой ребенка будет двигаться в зависимости от нашего представления о том, что же такое настоящая игра, где она кончается и становится чем-то совершенно не отвечающим своей природе и всего лишь решающим прагматические задачи взрослых. Таким образом, мы полагаем, что критерий того, что вы имеете дело именно с игрой, а не с ее имитацией, заключается в факте, что *хозяин этой игры — ребенок, эта игра возникла по его инициативе*.

Таким образом, настоящая проблема, которая стоит перед нами в связи с игрой, не столько в борьбе этих двух крайних случаев (полная свобода игры versus то-

тальное игровое рабство), сколько в необходимости понять, что же мы называем игрой в реальной жизни, а не в пространстве теоретических построений. Заметим, что сильные, позитивные эмоции, которые ребенок всегда испытывает во время настоящей игры, тоже не могут стать для нас руководством к практическому распознаванию игры. Воображение, творчество, любопытство, увлеченность, счастье быть причастным, присущи не только игре, есть множество детских действий, естественной частью которых все это является. Сторонниками понятия «свободная игра» убедительно показано, что игра как стихия не терпит тотального насилия — что ж, насилие со стороны взрослого может разрушить или исказить и другие, отличные от игры, виды детской деятельности, заблокировав присущие им естественные человеческие смыслы. Однако это не значит, что любое вмешательство взрослых в детское развитие тождественно насилию.

В практике дошкольного образования мы имеем дело либо с отсутствием игры как таковой (поскольку для нее не созданы даже самые базовые условия), либо с тем, что можно было бы назвать *имитацией игры*, или *игрой-фейком*, активностью, которая притворяется игрой, не будучи ею.

Как родители относятся к детской игре? Исследование образовательных приоритетов семьи

Итак, мы фиксируем довольно тревожную, несмотря на некоторые слабые сдвиги, ситуацию с игрой в основном месте жизни большого количества детей дошкольного возраста — в детских садах. Почему в детских садах практически невозможно увидеть настоящую сюжетно-ролевую детскую игру? Можно допустить, что это происходит не только потому, что время и место для детской игры не выделяются. Понятно, что, если нет этих условий, игры не будет. Тут вспоминается история с Наполеоном, который спросил маршала Нея, почему не стреляла батарея? Ней ответил, что это произошло по пяти причинам и начал перечислять: «во-первых, у нас не было снарядов...». «Спасибо, — сказал Наполеон, — остальные причины мне не нужны».

Однако мы можем задать следующим вопросом: почему в российских детских садах не выделяется время и место для игры? И здесь мы обнаруживаем несколько вероятных причин, которые мы отчасти упоминали выше. Первое, на что обычно указывают исследователи дошкольного детства, это предположение о доминировании задачи подготовки детей к школе, которая таким образом конкурирует с игрой. Дети просто не успевают играть, поскольку их с утра до ночи обучают специальным навыкам, под которыми подразумевается школьная готовность. При этом если спросить самих воспитателей, считают ли они правильным такое положение вещей, они довольно часто отвечают: «Конечно, нет. Но что мы можем сделать — этого требуют родители».

Интересно, что гораздо реже воспитатели как на причину указывают в сторону начальства разного уровня и даже в этих случаях часто следует пояснение: «Идут на поводу у родителей, которые требуют готовить детей к школе». Таким образом, мы вроде бы сталкиваемся все с тем же доминированием обучения в дошкольном образовании, причем в одном из наиболее «злокачественных» видов: в виде принудительных занятий с детьми, да еще по специальному запросу семьи.

Безусловно, существует тревожность родителей относительно социального статуса ребенка, его успешности в школе и развития дальше по «карьерной» лестнице. Конечно, мы видим определенные родительские стратегии образования, связанные с практиками дрессуры детей, насильственного их обучения. Мы уже останавливались выше на этой социальной проблеме, значение которой конечно выходит за пределы даже такой важной темы, как возможность для детей играть.

Однако при этом нельзя не учитывать, что наряду с социальным шантажом со стороны школы и других образовательных институтов, семья в современном мире сталкивается с альтернативной, уже довольно распространенной информацией о важности демократического типа образования для развития маленького ребенка, о его субъектности (несмотря на возраст) и праве на выбор. В такой ситуации встает сразу несколько вопросов: во-первых, действительно ли запрос родителей на авторитарные практики насильственного обучения так велик и, во-вторых, даже при его наличии, в какой степени он опирается на истинные приоритеты семьи, а в какой следует социальной инерции или даже давлению?

Чтобы ответить на эти вопросы, мы организовали специальное исследование, в котором постарались выяснить, каковы действительные приоритеты современных родителей в области дошкольного образования.

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: анализ литературы по теме исследования; экспертная оценка; письменный опрос (анкетирование); статистический анализ данных.

С помощью экспертной оценки мы определили список основных задач современного дошкольного образования, которые (с поправкой на культурную специфику) можно обнаружить в большинстве систем дошкольного образования по всему миру. Задачи эти были сформулированы таким образом, чтобы они отвечали основным целям развития ребенка в дошкольном возрасте и одновременно были опознаваемы нашими испытуемыми в качестве действительно важных для их ребенка. Мы намеренно не вдавались в детали, на которые могут распасться эти задачи, и старались явным образом не опираться на существующие научные классификации, сохранив, тем не

менее, их основные смыслы в доступных родителям формулировках. Ниже представлен вопрос, включающий список задач дошкольного образования, в котором респондентов просили расставить приоритеты, начиная с самого важного и заканчивая наименее важным.

Хороший детский сад должен (*проранжируйте ответы: поставьте «1» возле самого значимого с вашей точки зрения ответа, «2» — возле следующего по важности и т.д. до «8» — возле наименее важного ответа. Если не хватает важного ответа, запишите его на свободной строке*):

- подготовить моего ребенка к школе
 - научить ребенка слушаться взрослых
 - создать психологически комфортную обстановку для моего ребенка
 - научить ребенка навыкам самообслуживания
 - приучить ребенка к режиму дня
 - обеспечить безопасность моего ребенка
 - дать возможность моему ребенку играть
 - научить ребенка общаться со сверстниками
- др. _____

Как можно видеть, мы просили респондентов не выбирать одну или несколько из предлагаемых альтернатив. С нашей точки зрения все они важны и в некотором смысле необходимы — как уже упоминалось, они отражают все основные задачи дошкольного образования. Поэтому мы остановились на ранжировании их в порядке значимости для респондента. Это позволило не только зафиксировать высшие приоритеты и «аутсайдеров» в этом списке, но и получить целостную структурную картину всех приоритетов семьи в области дошкольного образования. Кроме того, это дало возможность также отслеживать динамику изменений в образовательных приоритетах родителей, поскольку исследование, начиная с 2011 года, повторялось каждый год вплоть до 2019 года включительно.

Таблица. Структура приоритетов в сфере дошкольного образования среди родителей 3-х регионов РФ (результаты 2019 года)

Место в рейтинге задач дошкольного образования	Выбор респондентов	Средний ранг	Стандартное отклонение
1	Психологический комфорт	2,40	1,7
2	Безопасность	2,99	2,0
3	Общение со сверстниками	4,05	2,1
4	Подготовка к школе	4,12	2,3
5	Навыки самообслуживания	4,89	1,7
6	Дисциплина (слушаться взрослых)	5,24	1,8
7	Режим дня	5,36	1,8
8	Игра	6,72	1,7

Выборка

В исследовании участвовали родители детей, посещающих детские сады из трех регионов РФ. Выборка была структурирована с учетом фактора социально-экономического положения региона, факторов «центр-периферия», «город-село», «вид дошкольного учреждения». Количество респондентов каждый год варьировало от 1000 до 1200.

Результаты исследования представлены в таблице.

Легко видеть, что ценность дошкольной игры в списке задач дошкольного образования с большим отрывом находится на последнем месте, причем мы не фиксируем динамики по игре в результатах разных лет. В течение 8 лет, когда мы повторяли исследование, детская игра стабильно занимала самое последнее место среди родительских приоритетов, причем ближайшая — предпоследняя по ценности — задача (в 2019 году, как видно из таблицы, это была ценность приучения ребенка к режиму дня) всегда сильно опережала задачу развития у детей игры. В 2011 году, когда исследование начиналось, игра тоже была на последнем месте, но предпоследней по рейтингу приоритетов у родителей была задача «научить ребенка слушаться взрослых».

В сущности, эти результаты на первый взгляд фактически подтверждают наиболее распространенный диагноз большинства исследователей, которого мы касались выше: отсутствие игры в детстве современных дошкольников связано с установкой родителей на традиционное обучение, связанное с подготовкой ребенка к школе, с отношением к игре как к чему-то необязательному и несерьезному. Мы видим, что, действительно, родители не понимают роли игры в развитии детей дошкольного возраста. Об этом с очевидностью свидетельствует стабильно последнее место, которое родители в разных детских садах, независимо от региона, от возраста детей и от вида дошкольного учреждения отводят задаче

Table. The structure of priorities in the field of preschool education among parents of 3 regions of the Russian Federation (results of 2019)

Place in the ranking of tasks of preschool education	Respondents' choice	Average rank	Standard deviation
1	Psychological comfort	2.40	1.7
2	Safety	2.99	2.0
3	Communication with peers	4.05	2.1
4	Preparation for school	4.12	2.3
5	Self-care skills	4.89	1.7
6	Discipline (obeying adults)	5.24	1.8
7	Daily routine	5.36	1.8
8	Play	6.72	1.7

«дать возможность моему ребенку играть». Однако если посмотреть на всю картину приоритетов, мы увидим, что, как такового, противостояния — как минимум, резкого противостояния — между подготовкой к школе и игрой в предпочтениях родителей скорее нет.

Чего можно было бы ждать, если бы действительно основной причиной отсутствия детской игры в детских садах была уверенность родителей, что самое важное — это подготовка к школе, а игра этому мешает? Конечно, мы увидели бы не только последнее место игры, но и первое (или хотя бы второе) место, которое занимала бы задача «подготовить моего ребенка к школе» в рейтинге значимости задач дошкольного образования в глазах родителей. Мы видим, что это не так; более того, в течение последних 8–10 лет ценность подготовки к школе падает — со второго-третьего до четвертого-пятого места в рейтинге, в зависимости от региона. Исходя из данных таблицы мы видим, что из всех задач дошкольного образования лидирует задача «создать психологически комфортную обстановку для моего ребенка», причем именно она стабильно занимает первое место в рейтинге в течение всего периода повторных опросов.

Анализируя полученную структуру приоритетов родителей относительно задач дошкольного образования, нельзя не заметить довольно очевидное противоречие: родители, с одной стороны, игнорируют игру, а с другой, на протяжении всего периода исследований одновременно демонстрируют устойчивую приверженность ценности психологического комфорта для ребенка, который для них важнее всего. Учитывая роль игры в развитии детей-дошкольников, их увлеченность ею, не сравнимый ни с чем другим интерес и совершенно стихийный характер «заражения» и «погружения» в игру (Nome, 2015), мы можем сделать вывод: родители, судя по всему, не понимают, что, в сущности, достижение психологически комфортной обстановки для ребенка, как минимум, затруднено в условиях угнетения игры. Дети, если они уже умеют играть, любят играть больше всего на свете.

Итак, если не подтверждается (или, скорее, не подтверждается так очевидно, как можно было бы ожидать) гипотеза, что игру выгоняют из детской жизни исключительно из-за слишком большой приверженности семьи задаче подготовки ребенка к школе, то по какой же причине родители не видят важности детской игры для развития своих детей? Что изменилось в последние несколько десятилетий, если еще сравнительно недавно (в 70–80-х годах прошлого века) сюжетно-ролевая игра занимала вполне заметное место в распорядке дня ребенка, а взрослые хорошо понимали, что дети очень любят играть, и создавали условия для возникновения игры, или, как минимум, не мешали ей?

Одним из возможных объяснений может быть предположение, что сейчас мы имеем дело с уже повзрослевшим поколением, которое в детстве было лишено игры, а теперь не понимает, зачем игра нуж-

на их детям. Заметим, что, судя по всему, ситуация в России в этом смысле запаздывает по сравнению, например, с США. Хотя у нас нет данных опросов американских родителей, сопоставимых с российскими, мы видим, что в соответствующей литературе активно обсуждается проблема игры именно в контексте сомнения в ее «полезности» (Lillard, 2015), либо с точки зрения существующей конкуренции между обучением и игрой (Montie, 2006; Хирш-Пасек, 2014). В сущности, как бы мы ни подходили к причинам отсутствия игры в современной культуре детства, несомненно, что сама проблема существует, причем в России, видимо, она возникла несколько позже. Мы видим, что дискурс, связанный с «полезностью» игры, имеет довольно длинную историю уже в новейшие времена. В частности, в XX веке можно вспомнить появление системы Марии Монтессори, которая, продвигая идею важности детского развития, отрицала полезность детской игры для развития ребенка. Понимание важности игры, возможно, было не так сильно укоренено в культуре США, как в культуре России. Конечно, не стоит преувеличивать степень понимания российскими дошкольными педагогами важности детской игры в развитии ребенка, несмотря на большую, чем в США, укорененность в России культурно-исторической психологии. Культурно-исторический подход присутствовал в образовательном пространстве Советского Союза и затем России, но никогда там не доминировал (Bodrova, Yudina, 2018). Существующие различия между двумя разными социокультурными контекстами: основанном на прагматизме в США, или отчасти на культурно-историческом подходе в России, не выливаются в существенно разное отношение современного общества к детской игре в каждой из стран. Мы видим непонимание роли игры в развитии ребенка и в том, и в другом социуме.

Результаты этого исследования дают также возможность посмотреть на проблему дошкольной игры с еще одной точки зрения, а именно — из проектного подхода к отсутствию детской игры в дошкольных учреждениях. Мы помним, что деятельность многих воспитателей по так называемой «подготовке к школе» выливается в насильственное постоянное обучение знаниям и навыкам, которые неизвестно, пригодятся ли детям в будущем, и оправдывается требованиями родителей. При этом мы также видим, что приоритет семьи вовсе не в школьной подготовке — эта задача существует, она важна, но по приоритету ближе к середине списка.

Самое важное для семьи в детском саду — это чтобы ребенку было хорошо. Задача дошкольного образования «Создать психологически комфортную обстановку для моего ребенка» постоянно, без изменений находится в приоритете у родителей в течение последних 8 лет, пока шло исследование. С другой стороны, точно так же, без изменений, ценность игры для родителей стабильно занимает последнее место. Как мы уже отмечали, очевидно, что родители не замечают здесь противоречия, которое видно каждому,

кто понимает, что такое игра для ребенка дошкольного возраста. Если родители всерьез озабочены психологическим комфортом своих детей, то это может стать для воспитателей переговорной платформой с родителями: надо лишь объяснить им, что психологический комфорт невозможен для ребенка, если ему не дают играть.

Выводы

Современная ситуация с детской сюжетно-ролевой игрой выглядит довольно противоречиво. Общий контекст образования XXI века скорее вынуждает взрослых склоняться к свободе и самостоятельности детей, начиная уже с дошкольного детства¹. Одновременно мы сталкиваемся с обратными тенденциями, связанными с сильной тревогой семьи за будущее детей, причем эту тревогу родители часто пытаются «лечить», набирая ЗУНовские ресурсы, насильно обучая детей и не слишком ориентируясь на их детский интерес.

Этот аргумент еще лет 10 назад звучал как совершенно современный и был слышен родителями как некий ограничитель, накладываемый на количество так называемых «развивающих» активностей. Сейчас ситуация, похоже, меняется. Детей продолжают сильно загружать, очень стараясь выяснять их желания и интересы, предоставляя выбор — но только в формате «Какие еще “развивалки” ты хотел бы получить?», не оставляя ребенку возможности ответить «Никакие». Возникает впечатление, что в результате нагрузка на детей в последнее время резко увеличилась. Очевидно, что причина кроется не в существующем большом выборе таких активностей, а в родительской тревоге, о которой мы много говорили в этой статье.

Со стороны профессионалов мы нередко видим готовность слышать родителей только в формате удовлетворения высказанных требований, не вступая ни в какие обсуждения, в том числе, несмотря на несогласие с этим требованием. В конечном итоге все это приводит к противостоянию двух очень важных, и по существу совершенно не противоречащих друг другу задач дошкольного образования: обучать детей и развивать их игру.

Ситуация усугубляется тем, что родители не понимают важности игры² для развития своих детей

¹ Каждый раз, когда речь идет о детской самостоятельности и инициативе, мы, разумеется, имеем в виду развитие этих качеств в пределах возрастных и индивидуальных возможностей ребенка. Возражения против детской самостоятельности, возможности делать выбор и, следовательно, заявлять свой интерес, которые приходится иногда слышать на основании недостаточного развития мозга в этом возрасте, снимаются, если мы понимаем и учитываем ограничения дошкольного возраста и индивидуальных возможностей каждого ребенка.

² Мы уже упоминали, что причиной такого непонимания может быть тот факт, что мы имеем дело с поколением родителей, не игравших в своем детстве и тем самым не получивших чувственный опыт детской игры.

и рассматривают сюжетно-ролевую игру не как ресурс построения будущей жизни ребенка, а скорее как помеху на пути его развития. Это представление безусловно носит архаичский характер, несмотря на общую атмосферу «современной деловой активности», которая распространяется множеством образовательных бизнес-структур. Одновременно современные педагоги, которые теоретически осведомлены о важности игры, не видят никаких подтверждений этому отвлеченному знанию в своей профессиональной жизни и, судя по нашим наблюдениям, во многом перестали понимать, что же такое детская сюжетно-ролевая игра. Особенно ярко это видно в том, как педагоги нередко идут на знаменитый «подлог», выдавая формально организованную, отрепетированную активность, в которой дети играют роль марионеток, за детскую игру.

Эта довольно распространенная практика имитации игры (своеобразных игровых «фейков») представляет собой феномен скорее новый, появившийся в последние несколько лет. Наблюдать такие картины можно в немалом числе детских садов; как правило, они появляются в контексте каких-нибудь конкурсов, проверок и т.п., однако мы уже нередко видим, что эти имитации игры появляются и просто в группах детского сада. Воспитатель, сначала просто следовавший желанию показать красиво выглядящую практику проверяющим, перестает отличать ее от настоящей игры и может искренне не понимать, почему мы называем ее имитацией и фейком.

Важно заметить, что только настоящая игра как раз и способна решить серьезные задачи детского развития — свойство игры, которое побудило Л.С. Выготского определить ее статус, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте и зафиксировать, что именно в игре возникают зоны ближайшего развития детей (Выготский, 2004).

Сошлюсь только на один пример из классических исследований игры, повторенный Е.О. Смирновой совместно с О.В. Гударевой для современных детей. Речь идет о классическом эксперименте З.В. Мануленко, исследующем влияние игровой роли на развитие произвольного поведения ребенка. Несмотря на обнаруженный Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой более низкий по сравнению с серединой прошлого века уровень развития игры, результаты исследования показывают, что после возникновения у современных детей настоящей игровой роли, их произвольность оказывается гораздо выше в игре, чем в обыденной жизни (Смирнова, Гударева, 2004). Также в этой работе было показано, что стоит только «запустить» детей в пространство игры (вызвать интерес к игре), тут же возникает магия игры, даже у детей, которые до этого не играли.

Таким образом, развитие ребенка, в том числе основанное на его обучении, происходит гораздо успешнее в игре, чем в стандартных обучающих форматах. Есть только одно важное условие: это должна быть **настоящая игра, а не игра-имитация, игра-фейк.**

Литература

- Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004.
- Кант И. Основоположения к метафизике нравственности. Т. 3. М.: Московский философский фонд, 1997.
- Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников. Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.
- Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Особенности педагогической работы по программе «Первые шаги» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2007. № 1.
- Смирнова Е.О. Агрессивные дети: психологические особенности и индивидуальные варианты // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. № 2.
- Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 2, № 2 (34). С. 25–32.
- Хирш-Пасек К., Голинкофф Р.М., Айер Д. Эйнштейн учился без карточек. Как на самом деле учатся наши дети и почему им нужно больше играть. М.: Эксмо, 2014.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999.
- Юдин Б.Г. Человек: выход за пределы. М.: Прогресс-Традиция, 2018.
- Barblett, L., Knaus, M., & Barratt-Pugh, C. (2016). The pushes and pulls of pedagogy in the early years: Competing knowledges and the erosion of play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41 (4), 36–43.
- Bergen, D. (2018). The “play deficit” discovered by physicians! Implications for policy and practice. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 2 (5), 128–132.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 357–369.
- Bodrova, E., Yudina, E. (2018). Early Childhood Education in Russian Federation. In J. Johnson (Eds.), *International Perspectives on Early Childhood Education* Routledge (pp. 59–69). N.Y.; London.
- Deci, D., Ryan, P. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E., Palmquist, C. (2013). The Impact of Pretend Play on Children’s Development: A Review of the University of Virginia. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34.
- Lillard, A., Dore, R., Hopkins, E. (2015). Challenges to Research on Play: Mending the Methodological Mistakes. In J.J. Johnson & S.G. Eberle (Eds.), *Handbook of the Study of Play* (pp. 445–452.). Smith University of Virginia.
- Nome, D. (2015). Kindertartens-Schools without Recess: The Consequence of an Instrumentalist Notion of Play. *Instrumentalism in Education-Where is Bildung left*, 15–27.
- Montie, J.E., Xiang, Z., & Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early childhood research quarterly*, 21 (3), 313–331.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., & Zosh, J. (2017). The role of play in children’s development: a review of the evidence. Billund, Denmark: LEGO Fonden.

References

- Barblett, L., Knaus, M., & Barratt-Pugh, C. (2016). The pushes and pulls of pedagogy in the early years: Competing knowledges and the erosion of play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41 (4), 36–43.
- Bek, U. (2000). Risk society. On the way to another modernity. M.: Progress-Tradiciya. (In Russ.).
- Bergen, D. (2018). The “play deficit” discovered by physicians! Implications for policy and practice. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 2 (5), 128–132.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 357–369.
- Bodrova, E., Yudina, E. (2018). Early Childhood Education in Russian Federation. In J. Johnson (Eds.), *International Perspectives on Early Childhood Education* Routledge (pp. 59–69). N.Y.; London.
- Deci, D., Ryan, P. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- El’konin, D.B. (1999). Game psychology. M.: VLADOS. (In Russ.).
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Ajer, D. (2014). Einstein studied without cards. How our children actually learn and why they need to play more. M.: Eksmo. (In Russ.).
- Kant, I. (1997). *Fundamentals to the metaphysics of morality* (3rd ed.). M.: Moskovskij filosofskij fond. (In Russ.).
- Lillard, A., Dore, R., Hopkins, E. (2015). Challenges to Research on Play: Mending the Methodological Mistakes. In J.J. Johnson & S.G. Eberle (Eds.), *Handbook of the Study of Play* (pp. 445–452). Smith University of Virginia.
- Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E., Palmquist, C. (2013). The Impact of Pretend Play on Children’s Development: A Review of the University of Virginia. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34.
- Montie, J.E., Xiang, Z., & Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early childhood research quarterly*, 21 (3), 313–331.
- Nome, D. (2015). Kindertartens-Schools without Recess: The Consequence of an Instrumentalist Notion of Play. *Instrumentalism in Education-Where is Bildung left*, 15–27.
- Smirnova, E.O., Gudareva, O.V. (2004). Play and arbitrariness in modern preschoolers. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 91–103. (In Russ.).

- Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu. (2007). Peculiarities of pedagogical work under the "pedagogy of 1000 Steps". *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 1. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2009). Aggressive children: psychological characteristics and individual options. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 2. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *National Psychological Journal (Natsionalnyy psichologicheskiy zhurnal)*, (12) 2, 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0205 (In Russ.).
- Vygotskiy, L.S. (2004). *Psychology of child development*. M.: Smysl, Eksmo. (In Russ.).
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. Billund, Denmark: LEGO Fonden.
- Yudin, B.G. (2018). *Man: Beyond the Limits*. M. Progress-Tradiciya. (In Russ.).

Статья получена 15.06.2022;

принята 03.07.2022;

отредактирована 18.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Елена Георгиевна Юдина — кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой управления дошкольным образованием Московской высшей школы социальных и экономических наук, eleyudina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2483-2931>

Elena G. Yudina — PhD in Psychology, professor of Early Child Development Education, the Head of the Department of Preschool Education Moscow School of Social & Economic Sciences, eleyudina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2483-2931>