

Подходы к пониманию игры в современной западной психологии

Е. О. Смирнова

доктор психол. наук, профессор, руководитель центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета, Москва

М. В. Соколова

кандидат психол. наук, доцент, методист центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета, Москва

Е. Г. Шеина

начальник научно-методического отдела центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета, Москва

В статье представлены определения игры и подходы к ее пониманию. На материале зарубежных статей рассматриваются различные критерии игры, а также подходы к ее анализу: когнитивный, нарративный, социо-эволюционный и др. Специально обсуждаются терминологические и содержательные трудности в поиске критериев игры и ее определения.

Ключевые слова: игра, дети, концепции игры, когнитивное развитие, нарративы, pretend play, широкое и строгое понимание игры.

Детская игра — это один из самых загадочных феноменов в психологии. В мировой науке существует множество направлений, изучающих особенности игры детей. Авторы классических концепций детского развития, а также представители смежных направлений (в частности, зоопсихологии или антропологии и т. п.) посвящали свои исследования теории и практике игры (З. Фрейд, А. Фрейд, К. Фабри, Ж. Пиаже, Й. Хейзинга, Д. Винникот, Э. Берн, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, И. Е. Берлянд, Б. Саттон-Смит и многие др).

В данной статье мы попытаемся рассказать о современных подходах к изуче-

нию игры ребенка и некоторых результатах последних научных исследований в области игры и игрушек.

Определения игры и подходы к её исследованию

Несмотря на то что важность игры признается практически всеми, до сих пор в мировой науке нет однозначного определения, что же такое игра. В каждом направлении игра понимается по-разному. Специальный обзор журналов, посвященных раннему детству и развитию (с 2005 по 2007 г.), показал, что толь-

ко 57 из почти 1000 статей содержат термин «игра» в названии, аннотации или ключевых словах. Из этих 57 статей только 19 сфокусированы, главным образом, на игре. Отмечается многозначность использования данного термина. Так, семь статей из Early Childhood Education затрагивают тему «игра и грамотность» и в 16 статьях игра связывается с обучением. Из полученных данных авторы обзора делают вывод о необходимости более осторожного использования термина «игра» в контексте проблематики раннего обучения [3].

В статье S. Izumi-Taylor, I. P. Samuelson, C. S. Rogers [8] обсуждаются результаты опроса воспитателей Японии, Соединенных штатов и Швеции, направленного на выяснение сходства и различий во взглядах на игру. Анализ анкетных данных позволил выделить шесть тем, относящихся к пониманию и использованию игры: 1) процесс обучения, 2) источник возможностей, 3) подготовка к жизни в обществе, 4) творчество, 5) детская работа, 6) развлечение. Представления об игре как процессе обучения, как о развлечении и творчестве оказались общими для воспитателей всех стран. Японские и шведские воспитатели, в отличие от американских, рассматривают игру как источник возможностей ребёнка. Игра как детская работа представлена в мнениях

американских и шведских воспитателей, но не японских. Понимание игры как подготовки к жизни в обществе отличает японских воспитателей от остальных. Японские и шведские воспитатели не направляют игру детей (не говорят им, как и во что играть), в отличие от американских. Две темы, выявленные в ответах участников, касаются игры взрослого: «состояние души» и положительные эмоции. Американские и японские воспитатели связывают желание и способность играть («игривость») с состоянием души и сознания человека, шведские педагоги не отмечают такой связи. Воспитатели всех трех стран, однако, согласны, что «игривость» вызывает и стимулирует положительные эмоции.

Значительные разногласия в понимании сущности игры и её роли в жизни и в развитии детей существуют не только на уровне мнений воспитателей, но и в теоретических подходах. Большинство авторов отмечают, что «игра — это сложное поведение, которое кажется простым» (по: [13]). Bundy отмечает, что «фактически по каждому аспекту игры отсутствует единодушие и преобладает неопределенность, от ее определения до ее цели и проявления» [там же]. Обобщая имеющиеся теории игры, K. Stagnitti [там же] приводит таблицу. «Классические и современные теории игры». Вслед за

Таблица

Классические и современные теории игры

Теории игры	Характеристика подхода к пониманию и функции игры
Классические теории	
Теория избытка сил Surplus Energy Theory (Spencer, 1878)	Игра как выход свободной энергии. Она возникает, потому что у детей есть лишняя энергия
Теория восстановления сил Recreation or Relaxation Theory (Lazarus, 1883)	Игра как способ восстановления сил. Ребенку необходимо восстановить энергию или отдохнуть, и он это делает посредством игры

Теория упражнения Pre-exercise Theory (Groos, 1985)	Игра — продукт эволюционного биологического процесса. Она возникает из инстинктов и их упражнений. Игра служит адаптивной цели, посредством игры ребенок тренирует навыки, которые потребуются в дальнейшей жизни
Теория рекапитуляции Recapitulation Theory (Hall, 1920)	Игра — продукт эволюционного биологического процесса. Посредством игры примитивные инстинкты ослабляются. Развитие игры следует за эволюционным развитием человеческого рода
Современные теории	
Теории мотивационной модуляции игры Arousal Modulation Theories of Play (Berlyne, 1960; Ellis, 1973; Hutt, 1985)	Игра связана с исследованием. Игра понимается как стимуляция поискового поведения. Различия между исследованием и игрой: исследование происходит в новых ситуациях, где ребенок спрашивает «Что может сделать этот объект?»; игра происходит в знакомых ситуациях, где ребенок спрашивает «Что я могу сделать с этим объектом?»
Психодинамическая теория игры Psychodynamic Theories of Play (Freud, 1961; Erikson, 1985)	Эти теории объясняют роль игры в эмоциональном развитии детей. Посредством игры дети могут проигрывать свои желания и отыгрывать травмирующие события своей жизни
Когнитивно-развивающие теории игры Cognitive Developmental Theories of Play (Piaget, 1962; Vygotsky, 1966, 1997)	Игра — это когнитивный процесс. Это свободная активность, которая вносит вклад в когнитивное развитие, в решение проблем и творческое мышление. Она развивает творческие способности, гибкость, улучшает способность к решению проблем и адаптацию
Социокультурные теории игры	
Игра как социализация Play as socialization (Mead, 1934)	Посредством игры с другими детьми дети осваивают социальные нормы и правила. Социальные роли тренируются в игре
Метакоммуникативная теория Metacommunicative theory (Bateson, 1955)	Игра — это обучение обучению. Сама игра требует функционирования в реальной жизни. Дети сами создают роли, которые определяются контекстом, в котором она происходит. Дети показывают, что они играют, и игра не средство социализации, которое развивает навыки для взрослой жизни

Mellou, автор разделяет теории игры на классические и современные. Классические теории игры появились в XIX в. и пытались объяснить существование и цель игры, современные теории были созданы после 1920 г. и пытались объяснить роль игры в развитии ребенка.

Из приведенной таблицы автор делает следующие выводы. Первый — поня-

тие игры значительно изменилось за прошлых два столетия, и второй — в XX в. значительно повысилось признание ценности игры для развития ребенка.

В этом отношении хотелось бы подчеркнуть когнитивный подход (исследование так называемой theory of mind) как одно из самых динамично развивающихся направлений исследований в запад-

ной психологии. Интересно, что к числу основателей данного подхода причисляют Л. С. Выготского наряду с Ж. Пиаже (см. таблицу), не принимая во внимание острых дискуссий между ними, в частности, по поводу игры. Интерес к этому подходу существенно вырос после работы А. Leslie [10], который одним из первых связал возможности игры детей дошкольного возраста с развитием когнитивных и социальных способностей ребенка. Данное положение базируется на факте, что процессы «притворства, изображения» в такой игре имеют прямую корреляцию с развитием умственных структур. Особый когнитивный метаре-презентационный механизм, по мнению Лесли, разделяет мнимый и реальный мир, что позволяет ребенку в игре одновременно воспринимать и удерживать две альтернативные и несовместимые модели реальности (например, «банан — это телефон»). Также имеются данные о дефицитном развитии при отсутствии нормальной игры (на материале исследований детского аутизма и других клинических отклонений).

В другом направлении в качестве средства построения реального и условного мира в игре рассматриваются нарративы [6]. Поскольку под нарративами понимаются не просто речевые высказывания ребенка, но некоторые связанные рассказы — истории, то нарративную игру (narrativ play) можно соотнести с термином «сюжетная игра», принятым в отечественной психологии. Однако акцент в нарративной игре делается именно на самой истории (нарративе). Как утверждает и показывает на отдельных примерах S. Engel, нарратив, который первоначально сопровождает игру детей 2—3 лет, является предтечей чисто вер-

бальных рассказов, которые появляются после трех лет. Эти рассказы часто заменяют игру и выполняют примерно ту же функцию. Автор отстаивает точку зрения, что игра, в которой ребенок притворяется (pretend play), является своеобразным предшественником сюжетной игры (narrative pretend play), направляемой определенной темой или включающей элементы нарратива. Нарративная игра, в свою очередь, предшествует рассказыванию историй (фантазированию). Детская спонтанная игра и фантазирование отражают интерес детей к различию границ между разными сферами (реального, правдоподобного, фантастического).

Одним из современных подходов к пониманию детского развития вообще и игры в частности является социально-эволюционный подход — теория культурного научения (Cultural Learning theory), наиболее известным представителем которой является Майкл Томаселло. Эта теория рассматривает развитие игры в более широком контексте социального, познавательного и культурного развития. Теоретически этот подход стремится объединить идеи советской психологической школы, прежде всего, Выготского, и последние исследования theory of mind. В статье H. Rakoczy [11] игра, как и другие деятельности, рассматривается как социальное явление, приобретаемое через культурное научение. Автор представляет игру как одну из самых ранних форм совместных действий, в которых участвуют маленькие дети. В рамках данного направления была проведена серия исследований «Орудия и игрушки» под влиянием известных экспериментов советских психологов Ф. И. Фрадкиной и Я. З. Неверович, описанных Д. Б. Элькониным [12; 14].

Результаты этих исследований показали, что игрушки становятся игрушками для детей тем же образом, как орудия становятся орудиями, — посредством освоения возможных действий и культурных функций.

Проблема терминологии

Как отмечают многие авторы, изобилие подходов и интерпретаций игрового поведения сделали однозначное определение игры чрезвычайно трудным. Почти два десятилетия назад Smith, Takhvar, Gore and Vollsteadt заявили, что «определение игры — туманно» (по: [13]). Трудности в однозначном определении игры связаны с разнообразием видов игры и (для русскоязычных читателей) с проблемой перевода некоторых англоязычных терминов. Так, весьма распространённым в англоязычных работах является термин **«pretend play»**, который не имеет однозначного эквивалента в российской психологии (дословно — игра с притворством или изобразительная игра; иногда переводится как игра «понарошку», игра-«притворство»).

Часто авторы не приводят каких-либо определений, а используют некоторые критерии для отнесения тех или иных форм поведения к игре. Так, в статье M. Nielsen, C. Dissanayake [10] на основе анализа литературы и собственных наблюдений приводятся следующие виды поведения, относящегося к pretend play.

А) Предметное замещение. Ребенок назначает один предмет быть другим (например, берет карандаш и говорит: «это кинжал») или использует предмет необычным способом (например, чашку как телефон).

В) Воображаемая игра — действия с воображаемыми объектами. Ребенок создает предметы или людей, не существующие в непосредственном окружении (например, ребенок играет в «вечеринку», наливая несуществующий чай или молоко; долго разговаривает по игрушечному телефону и пр.).

С) Одушевление игрушки. Ребенок приписывает реальные свойства неодушевленному объекту, например, разговаривает за куклу или с куклой, как будто ожидая ее ответа.

Д) Принятие или распределение ролей. Ребенок словесно определяет свою игровую роль или роль предмета (например, куклы) или роль своего родителя (например, «ты будешь Бэтмэном»). При этом сам ребенок может не участвовать в игре и не реализовывать свою роль.

Е) Ролевая игра. Ребенок берёт определенную роль (например, мать, кормящая ребенка). Для осуществления роли вовсе не обязательно её вербальное обозначение.

Ф) Совместные игры, предложение присоединиться к общей игре, когда ребенок связывает себя, родителя или других детей в одной «сцене» (например, «Вы должны налить мне чай»; «Давайте теперь обедать»).

Данные виды поведения могли фиксироваться одновременно (например, игра в «вечеринку» и одновременное принятие роли — быть «мамой»).

Из данного перечня можно видеть, что понятие «pretend play» чрезвычайно широко и включает виды игры, которые в русскоязычной психологии обозначаются разными терминами и относятся соответственно к разным видам игры. Так, поведение типа А (символические игровые замещения)

характерно для процессуальной игры детей третьего года жизни, поведение С (одушевление куклы) характерно для режиссёрской игры, D, E, F являются признаками сюжетно-ролевой игры. Естественно, все эти признаки могут наблюдаться в одной игре одновременно, но важно подчеркнуть, что в российской психологии они не только обозначаются разными терминами, но и рассматриваются как разные по своему психологическому строению виды игры [2].

В статье Н. Rakoczy [11] даются следующие два минимальных критерия игрового поведения.

«Эпистемологический критерий» (epistemic criterion) — играющий должен иметь некоторые знания (например, чтобы играть в танцора диско, надо знать, что такое диско; чтобы представлять кубик яблоком, надо знать, что такое яблоко, что такое кубик и что одно не является другим);

«критерий намерения» (intentional criterion) — играющий должен действовать намеренно и в то же время несерьезно, игровое суждение как будто верно и действие выполняется в условном плане, «понарошку» (как будто кубик — это яблоко, как будто откусывать и т. п.).

Термин «pretend play» в англоязычной литературе имеет ряд синонимичных понятий. В статье К. McAloney, К. Stagnitti [9] приводится ряд терминов, совпадающих по смыслу с pretend play:

- воображаемая игра (fantasy play),
- репрезентативная игра, игра с представлениями (representational play),
- игра в «как будто» (make-believe play),
- образная игра (imaginative play),
- символическая игра (symbolic play).

Также синонимично pretend play в англоязычной литературе может использоваться термин «**pretence**» (дословно «притворство»).

Несмотря на существующие нюансы, которыми различаются описанные выше варианты игры, все они имеют важнейшую общую особенность, которую Л. С. Выготский определил как *расхождение реальной и мнимой ситуации*. Ребёнок в игре начинает действовать «от мысли, а не от вещи» [1, с. 69], не в реальной, а в мыслимой, воображаемой ситуации. В свете приведенных выше попыток определения игры мы полагаем, что наиболее адекватным переводом для термина «pretend play» является термин «изобразительная игра», поскольку главным здесь является изображение того, чего нет в реальной ситуации.

Несмотря на сложности с определением игры, в западной психологии существует ряд стандартизированных методик [4; 10], направленных на оценку игрового поведения, такие как:

- The Test of Pretended Play (ToPP), оценивающий символизацию в игре (Lewis & Boucher, 1977),
- Symbolic Play Test (Lowe & Costello, 1988), выявляющий функциональную игру (то, что в русскоязычной терминологии называется процессуальной игрой, в которой появляются первые игровые замещения),
- Children Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA).

ChIPPA выявляет возможность создания воображаемой ситуации и способность к символизации. В данной методике оцениваются следующих три показателя:

количество игровых замещений предметов (Number of Object Substitutions — NOS);

количество подражательных действий (Number of Imitative Actions — NIA).

процент игровых действий в воображаемой ситуации (Percentage of Elaborate Pretend Play Actions — PEPA).

Данные методики достаточно широко используются в экспериментальных исследованиях и позволяют оценить общую способность ребёнка к созданию мнимой ситуации. Вместе с тем качественные особенности игры остаются за пределами анализа. В этом отношении анализ игры, используемый в Центре игры и игрушки МГППУ [2], является более разносторонним, не только количественным, но и качественным, учитывающим разные структурные составляющие игры и средства создания воображаемой ситуации (позиция играющего, время и пространство игры, её сюжет, содержание и пр.).

Существуют и другие виды деятельности, которые обозначаются тем же термином — игра, но которые не относятся к изобразительной игре (pretend play). Приведём перечень видов игры, опубликованный в Guide to preparing play strategies, Greater London Authority [5].

1. Символическая игра (Symbolic play). Игра, позволяющая контролировать, постепенно исследовать и постигать без риска потери глубины.

2. Игровое, эмоционально-практическое взаимодействие (Rough and tumble play). Физическое взаимодействие, которое, в отличие от драки, направлено на физический контакт: прикосновения, шекотка, возня, шутивная борьба и погоня и пр.

3. Социальная игра-драматизация (Socio-dramatic play). Проигрывание реального и потенциального опыта значимого персонального, семейного или

межличностного характера. Например, игра в дом, маму и папу, походы в магазины.

4. Игра с правилами (Social play with rules). Игровое взаимодействие, которое руководствуется правилами социального взаимодействия, например, в игре с правилами или разговоре.

5. Продуктивная игра (Creative play). Игра, внезапно позволяющая по-новому отреагировать, изменить информацию, открыть новые связи. Примером может служить удовольствие от творчества самого по себе, с использованием различного диапазона материалов и инструментов.

6. Игра-общение (Communication play). Игра со словами, нюансами или жестами. Например, пантомима, подражание, пение, полемика, рифмование, игры со словами.

7. Игра-драматизация (Dramatic play). Игра, воспроизводящая события, в которых ребенок не участвует непосредственно. Например, презентация телевизионного шоу, события на улице, религиозные или развлекательные события.

8. Глубокая игра (Deep play). Игра, позволяющая ребенку пережить опасный опыт, развить навыки самосохранения и победить страх (например, используя образ взлетно-посадочной полосы).

9. Исследовательская игра (Exploratory play). Игра-экспериментирование: манипулирование, бросание, постукивание и погружение объектов для получения информации об их свойствах и операциональных возможностях.

10. Игра-фантазирование (Fantasy play). Игра, в которой ребенок перестраивает мир по собственному замыслу. Примером может служить игра в волшебника или превращение в предмет, явление.

11. **Воображаемая игра (Imaginative play).** Игра, в которой не действуют ограничения физического мира. Например, ребенок может изображать дерево или корабль или гладить воображаемую собаку.

12. **Подвижная игра (Locomotor play).** Движение ради удовольствия, пример — салки, беготня, лазанье.

13. **Игра-освоение (Mastery play).** Овладение средой, например, выкапывание ям, строительство укрытий, разведение костров, изменение направления потока воды.

14. **Предметная игра (Object play).** Обследование объектов с использованием различных движений и глазодвигательной координации.

15. **Ролевая игра (Role Play).** Игра, исследующая способы бытия, например, подметание метлой, набор телефонного номера, вождение автомобиля.

Из данного перечня видно, что некоторые виды игр исключают или дополняют друг друга или имеют много общего, однако в исследовательских работах они описывают определенный вид деятельности ребенка, имеют собственный понятийный аппарат. Далеко не все виды игр предполагают создание воображаемой ситуации, между тем эти виды деятельности, безусловно, остаются играми. Таким образом, вопрос, что такое игра, остается открытым.

В течение 1990-х годов различные теоретики пытались определить специфику игры, в результате чего были предложены следующие характеристики, отражающие главные качества игры [13].

- Более внутренне, чем внешне мотивированная активность

- Преобразует действительность и в то же время отражает её

- Управляется игроком

- Требуется большего внимания к процессу, чем к результату; удовольствие приносит процесс, а не результат

- Безопасна

- Обычно непредсказуема, включает спонтанность, гибкость, «необязательность».

В то же время данные критерии игры признаются далеко не всеми. Например, Pellegrini и Galda считают, что внутренняя мотивация и заинтересованность процессом, а не результатом деятельности, не являются важными признаками при определении игры [13]. Они разделяют позицию, согласно которой детская игра оценивается по критериям:

- 1) внутренняя мотивация;

- 2) положительные эмоции;

- 3) небухгалтерность;

- 4) процесс, а не результат (т. е. ребенок больше интересуется поведением, чем результатом поведения);

Данные критерии практически совпадают с теми, что отмечаются в большинстве источников, а именно:

- свобода выбора, отсутствие принуждения

- эмоционально насыщенная активность, причём удовольствие даёт сам процесс, а не результат

- спонтанность, отсутствие внешне определенных правил [5].

Нам представляется, что трудности в определении игры связаны с тем, что представление об игре существует, по крайней мере, в двух разных контекстах — широком и узком — специфическом смысле данного термина [2]. В широком смысле игра определяется как свободная спонтанная активность, лишённая принуждения и приносящая удовольствие от процесса деятельности.

Нетрудно видеть, что данное определение практически совпадает с предложенными выше. Игра в строгом смысле слова подразумевает несовпадение реальной и воображаемой ситуации, т. е. примерно то, что в западной психологии обозначается термином «pretend play». Таким образом, принципиальных расхождений в понимании игры с западными коллегами у нас нет. В то же время существуют некоторые несоответствия в теоретических позициях, в акцентуациях отдельных проблем и

терминологии. Так, в отечественной традиции принципиальным является факт расхождения реальной и мнимой ситуации в изобразительной, сюжетной игре, когда ребёнок одновременно существует в воображаемом и материальном пространстве, в то время как понятие «pretend play» подразумевает наличие тех или иных проявлений воображения. Обсуждение данных вопросов чрезвычайно важно для взаимного понимания и возможных совместных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
2. *Смирнова Е. О., Рябкова И. А.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольников. Психологическая наука и образование. 2010. № 3.
3. *Cheng M.-F., Johnson J.* Research on children's play: analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007 [Electronic resource]: Mei-Fang Cheng, James Johnson // Early Childhood Education Journal. 2010. Vol. 37. № 4. P. 249–259. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47128273&lang=ru&site=ehost-live>
4. *Dender A., Stagnitti K.* Development of the Indigenous Child-Initiated Pretend Play Assessment: Selection of play materials and administration [Electronic resource]: Alma Dender, Karen Stagnitti // Australian Occupational Therapy Journal. 2011. Vol. 58. P. 34–42. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=57480508&lang=ru&site=ehost-live>
5. *Coalter F., Taylor J.* Realising the potential of cultural services the case for play [Electronic resource]: Fred Coalter, John Taylor // Research briefing twelve point six. November 2001. URL: <http://www.lga.gov.uk/lga/aio/341747>
6. *Engel S.* The narrative worlds of what is and what if [Electronic resource]: Susan Engel // Cognitive Development. 2005. Vol. 20. Is. 4. P. 514–525. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201405000584>
7. Guide to preparing play strategies. Planning inclusive play spaces and opportunities for all London's children and young people. [Electronic resource]: April 2005. URL: <http://www.playscotland.org/assets/Documents/playstrategy.pdf>
8. *Izumi-Taylor S., Samuelsson I. P., Rogers C. S.* Perspectives of play in three nations: a comparative study in Japan, the United States, and Sweden [Electronic resource]: Satomi Izumi-Taylor, Ingrid Pramling Samuelsson, Cosby Steele Rogers // Early Childhood Research & Practice. 2010. Vol. 12. № 1. 12 p. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ889717&lang=ru&site=ehost-live>

9. *McAloney K., Stagnitti K.* Pretend play and social play: the concurrent validity of the child-initiated pretend play assessment [Electronic resource]: Katherine McAloney, Karen Stagnitti // *International Journal of Play Therapy*. 2009. Vol. 18. № 2. P. 99–113. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pdh&AN=pla-18-2-99&lang=ru&site=ehost-live>
10. *Nielsen M., Dissanayake C.* An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link [Electronic resource]: Mark Nielsen, Cheryl Dissanayake // *The British Journal of Developmental Psychology*. 2000. Vol. 18. P. 609–624. URL: <http://search.proquest.com/docview/218723074?accountid=35419>
11. *Rakoczy H.* Pretend play and the development of collective intentionality [Electronic resource]: Hannes Rakoczy // *Cognitive Systems Research*. 2006. Vol. 7. № 2–3. P. 113–127. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1389041706000052>
12. *Rakoczy H., Hamann K., Warneken F., Tomasello M.* Bigger knows better: young children selectively learn rule games from adults rather than from peers [Electronic resource]: Hannes Rakoczy, Katharina Hamann, Felix Warneken, Michael Tomasello // *British Journal of Developmental Psychology*. 2010. Vol. 28. № 4. P. 785–798. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=60278432&lang=ru&site=ehost-live>
13. *Stagnitti K.* Understanding play: The implications for play assessment [Electronic resource]: Karen Stagnitti // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2004. № 51. P. 3–12. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=12453151&lang=ru&site=ehost-live>
14. *Wynman E., Rakoczy H., Tomasello M.* Normativity and context in young children's pretend play [Electronic resource]: Emily Wynman, Hannes Rakoczy, Michael Tomasello // *Cognitive Development*. 2009. Vol. 24. № 2. P. 146–155. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201409000239>

Approaches to the notion of a play in contemporary foreign psychology

E. O. Smirnova

doctor of psychology, head of the center for psychological expertise of games and toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

M. V. Sokolova

Ph.D in psychology, associate professor, resource specialist of the center for psychological expertise of games and toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

E. G. Sheina

head of scientific resource department of the center for psychological expertise of games and toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

The article introduces the definitions of a play and approaches to its understanding. On the basis of data obtained in several foreign studies the different criteria of play and such approaches to it as cognitive, narrative and socio-evolutionary are examined. The article provides the special analysis of terminological and contentual difficulties in search of play criteria and definition.

Keywords: play; children; concept of play; cognitive development; narratives; pretend play; wide and narrow meaning of play.

REFERENCES

1. *Vygotsky L. S.* Igra i yeyo rol' v psikhicheskom razvitii // *Voprosy psikhologii.* 1966. № 6.
2. *Smirnova E. O., Ryabkova I. A.* Structura I varianty syuzhetnoy igry doshkolnikov // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye.* 2010. № 3.
3. *Cheng M.-F., Johnson J.* Research on children's play: analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007 [Electronic resource]: Mei-Fang Cheng, James Johnson // *Early Childhood Education Journal.* 2010. Vol. 37. № 4. P. 249–259. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47128273&lang=ru&site=ehost-live>
4. *Dender A., Stagnitti K.* Development of the Indigenous Child-Initiated Pretend Play Assessment: Selection of play materials and administration [Electronic resource]: Alma Dender, Karen Stagnitti // *Australian Occupational Therapy Journal.* 2011. Vol. 58. P. 34–42. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=57480508&lang=ru&site=ehost-live>
5. *Coalter F., Taylor J.* Realising the potential of cultural services the case for play [Electronic resource]: Fred Coalter, John Taylor // Research briefing twelve point six. November 2001. URL: <http://www.lga.gov.uk/lga/aio/341747>

6. *Engel S.* The narrative worlds of what is and what if [Electronic resource]: Susan Engel // *Cognitive Development*. 2005. Vol. 20. Is. 4. P. 514–525. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201405000584>
7. Guide to preparing play strategies. Planning inclusive play spaces and opportunities for all London's children and young people. [Electronic resource]: April 2005. URL: <http://www.playscotland.org/assets/Documents/playstrategy.pdf>
8. *Izumi-Taylor S., Samuelsson I. P., Rogers C. S.* Perspectives of play in three nations: a comparative study in Japan, the United States, and Sweden [Electronic resource]: Satomi Izumi-Taylor, Ingrid Pramling Samuelsson, Cosby Steele Rogers // *Early Childhood Research & Practice*. 2010. Vol. 12. № 1. 12 p. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ889717&lang=ru&site=ehost-live>
9. *McAloney K., Stagnitti K.* Pretend play and social play: the concurrent validity of the child-initiated pretend play assessment [Electronic resource]: Katherine McAloney, Karen Stagnitti // *International Journal of Play Therapy*. 2009. Vol. 18. № 2. P. 99–113. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pdh&AN=pla-18-2-99&lang=ru&site=ehost-live>
10. *Nielsen M., Dissanayake C.* An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link [Electronic resource]: Mark Nielsen, Cheryl Dissanayake // *The British Journal of Developmental Psychology*. 2000. Vol. 18. P. 609–624. URL: <http://search.proquest.com/docview/218723074?accountid=35419>
11. *Rakoczy H.* Pretend play and the development of collective intentionality [Electronic resource]: Hannes Rakoczy // *Cognitive Systems Research*. 2006. Vol. 7. № 2–3. P. 113–127. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1389041706000052>
12. *Rakoczy H., Hamann K., Warneken F., Tomasello M.* Bigger knows better: young children selectively learn rule games from adults rather than from peers [Electronic resource]: Hannes Rakoczy, Katharina Hamann, Felix Warneken, Michael Tomasello // *British Journal of Developmental Psychology*. 2010. Vol. 28. № 4. P. 785–798. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=60278432&lang=ru&site=ehost-live>
13. *Stagnitti K.* Understanding play: The implications for play assessment [Electronic resource]: Karen Stagnitti // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2004. № 51. P. 3–12. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=12453151&lang=ru&site=ehost-live>
14. *Wynman E., Rakoczy H., Tomasello M.* Normativity and context in young children's pretend play [Electronic resource]: Emily Wynman, Hanner Rakoczy, Michael Tomasello // *Cognitive Development*. 2009. Vol. 24. № 2. P. 146–155. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201409000239>