



Э. Сингер

Игра и удовольствие в дошкольном воспитании и образовании*



Сингер Элли – доктор наук, профессор Утрехтского и Амстердамского университетов, член Попечительского совета Европейской ассоциации изучения образования в раннем детстве (EECERA) (Нидерланды)

Игра и удовольствие являются основными составляющими дошкольного образования. Игра включает в себя такие элементы, как удовольствие, чувство свободы, со-конструирование смыслов, правила и ритмы. В раннем детстве игра и учеба тесно взаимосвязаны. Однако чрезмерное внимание учебной составляющей игры может привести к утрате ее основного элемента: удовольствия, которое она доставляет детям. Маленькие дети, посещающие дошкольные учреждения, зачастую вынуждены адаптироваться к требованиям воспитателей относительно безопасности, гигиены, социальных норм и ценностей. Игровой подход помогает преодолеть неравенство в отношениях педагогов и детей, не позволяет строгим правилам и дисциплине давить на последних. Игры и веселье – это ресурсы, привносящие элементы удовольствия и креативности в учебный процесс.

Ключевые слова: теории игр, игровые учебные программы, дошкольные учреждения, взаимоотношения педагогов и детей, маленькие дети.

Play and playfulness in early childhood education and care

Singer Elly, Professor at the University Utrecht, University of Amsterdam, a member of the board of Trustees of the EECERA (Netherlands).

Play and playfulness are basic features in early childhood education. The elements of play are pleasure, a sense of freedom, and the co-construction of shared meaning through the use of rules or rhythms. Play and learning are closely related in early childhood. But when the focus on the educational benefits of play becomes too strong, the most essential feature of play is lost: children's pleasure. Young children in group settings often have to adapt to the teachers' demands related to security, hygiene, and social norms and values. But the playfulness of the teachers helps to overcome differences in power in the caregiver-child relationship and prevents young children from becoming overburdened with strict rules and group discipline. Play and playfulness are a resource of shared pleasure and creativity in learning processes.

Keywords: play theory, game theory, play curricula, day care, teacher-child relationship, very young children.

Введение

Основатели дошкольного образования – Фридрих Фрёбель, Мария Монтессори и Лев Выготский обращали особое внимание на важность активных игр (Singer, 1993). В жизни маленьких детей игры и обучение неотделимы друг от друга. Официальные учебные программы, ориентированные на передачу детям знаний, центральное место в учебном процессе отводят педагогу. Напротив, «игровые учеб-

ные программы» отводили и продолжают отводить центральное место детям и в большей степени способствуют детскому развитию. Образовательная польза игры подтверждается многими исследованиями, посвященными детскому развитию (Walsh, Sproule, McGuinness, Trew, & Ingram, 2010). Исследования в области нейropsychологии представляют новые научные доказательства того, что игра и обучение детей дошкольного возраста тесно связаны между собой (Panksepp, 2012). Игра соеди-

* Singer E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 27-35. Публикуется с любезного разрешения журнала *Psychology in Russia: State of the Art*.



няет в себе сильные позитивные эмоции, физическую активность и сенсорные ощущения. Игровые занятия оказывают огромное влияние на обучение. Однако программы, выстраивающие учебный процесс вокруг игр, имеют свои недостатки. Саттон-Смит (Sutton-Smith, 1997) высказывает мнение, что уверенность в эффективности игр как образовательного средства стала настолько всепроникающей, что мы стали забывать о самих детях, играющих в эти игры. У детей игра обычно ассоциируется с такими вещами, как «веселье, улица, друзья, свобода» (р. 49). Однако воспитатели зачастую ведут себя слишком «педагогически», стремясь воспользоваться детскими играми для достижения учебных целей и тем самым портя все веселье (Pramling Samuelsson & Asblond Carlsson, 2008). В этой статье я намерена взглянуть на роль игры с точки зрения детей и с точки зрения педагогов. Я исхожу из того, что игра и веселье – это ресурсы, дающие и детям, и педагогам возможность вместе получать удовольствие и заниматься творчеством. Игровой подход позволяет воспитателям уберечь детей от чрезмерной психологической нагрузки, вызванной строгими правилами и дисциплиной.

Что такое игра?

В своей книге «Человек играющий» голландский историк Йохан Хейзинга (Huizinga, 1938/1955) анализирует феномен игры в различных культурах. Современные теории игры по-прежнему отталкиваются от его концепции. Прочитываем отрывок из его книги: «Всякая игра есть прежде всего и в первую очередь свободное действие. ...Ребенок или животное играют, ибо черпают в игре удовольствие, и в этом как раз и состоит их свобода» (р. 8). Игра привлекает, прежде всего, удовольствием, которое она доставляет. Хейзинга приводит в качестве примера двух играющих щенят: «Они соблюдают правило не прокусить друг другу ухо. Они притворяются, что до крайности обозлены. И самое главное: все это они явно воспринимают как в высшей степени шуточное занятие и испытывают при этом огромное удовольствие» (Huizinga, 1955, р. 1). Люди тоже играют ради удовольствия. Игру можно описать только посредством качественных категорий, относящихся к чувствам: возбуждение, напряжение, разрядка, неопределенность, единение, сюрприз, риск, равновесие. Дети не стремятся извлечь из игры какую-

либо пользу. Например, подпрыгивая вверх, трехлетние дети не ставят перед собой цель развивать свою моторику – они делают это, потому что это весело.

Мир игр: ритмы, повторения, роли и правила

Игра предполагает тесное взаимодействие с окружающей социальной и физической средой. Дети играют с друзьями или взрослыми, они также играют с неодушевленными объектами. Относительно других людей и окружающего пространства играющий ребенок создает игровой мир, отличающийся от «обыденного мира». Ребенок и его игровой партнер создают совместный игровой мир, используя ритмы, правила и роли. Детальный анализ взаимодействия родителей с младенцами дает представление о том, как создается этот совместный игровой мир. В процессе общения родитель и младенец имитируют друг друга: это происходит посредством визуальных контактов, подражания, повторений друг за другом, вариаций и импровизаций звуков и жестов (DeZutter, 2007; Trevarthen, 2011). Главная цель такого взаимодействия – установление контакта. Оно имеет свой ритм и структурировано как мелодия или танец. Младенец и члены его семьи начинают играть в игры, предполагающие ритмичные телесные движения, вместе слушают музыку и песни, танцуют – все это становится частью их совместной жизни. Их вокализации, движения лица и тела следуют определенным ритмам, звуковым и двигательным паттернам. Исследователи, в частности Штерн, обращают внимание на «социодраматические эпизоды», в которых «создаются эмоциональные нарративы» (Stern, 1977/2009). В процессе игрового общения младенец и родитель «совместно конструируют новые смыслы» (Trevarthen, 2011).

Активные физические игры часто имеют ритмичную структуру, предполагающую повторения и вариации. Например, младенец, роняющий предмет, слышит звук падения, после чего вопросительно и восторженно смотрит на взрослого, который должен поднять предмет, вернуть его ребенку, чтобы тот смог уронить его снова. Дети исследуют окружающий мир через имитацию, экспериментирование, повторение, чередование различных действий и наблюдение за их эффектом (Piaget, 1967).



Маленькие дети играют в игры, чьи правила и структура просты, гибки и могут с легкостью меняться по ходу игры. Игры маленьких детей часто принимают характер цепочки повторяющихся действий. Двухлетний ребенок, сидящий на диване и стучащий ногами по полу, может вовлечь в это занятие четырех-пятерых сверстников (Lokken, 2000). Эти повторяющиеся детские движения можно развить во что-то более осмысленное. Например, прием пищи за столом может завершаться пением, хлопанием в ладоши и, наконец, стуком ногами по полу (Corsaro, 2010). Наглядный пример – вариации игры в «ку-ку», в которую дети со всего мира любят играть со взрослыми или другими детьми. Социоконструктивисты говорят в таких случаях о «со-конструировании» (Valsener and Vos, 1996). Через повторение и вариации определенных движений маленькие дети вместе со взрослыми или другими детьми со-конструируют свою игровую реальность, «магический круг».

Игра и свобода модуляции

Игра не является проявлением «обыденной» и «реальной» жизни. Ее участники создают «магический круг», отличающийся от повседневной рутины. Однако это не значит, что игра никак не связана с серьезными вещами, с которыми дети сталкиваются в реальной жизни. В ролевых играх дети часто разыгрывают жизненные ситуации, которые произвели на них глубокое впечатление (Kalliala, 2006; Rogers&Evans, 2008). Так, после посещения больницы они часто играют в докторов. Дочки-матери – это излюбленная тема, позволяющая детям разыгрывать простейшие представления о любви, зависимости и авторитете. Ролевые игры позволяют детям на основе сильных впечатлений из реальной жизни создавать свой субъективный игровой мир. Игра превращает их из пассивных объектов в активных субъектов. Впечатлившие их жизненные ситуации переходят под их контроль. Игра дает ребенку ощущение свободы и субъективный опыт преодоления неотвратимого.

Игра ломает правила, управляющие повседневной жизнью. Этот тезис, по мнению Родригеса (Rodriguez, 2006), является ключевым для понимания природы игры. Родригес утверждает, что логическое мышление и игра преследуют фундаментально различные цели.

Задача логики, в ее традиционном понимании, заключается в установлении недвусмысленных канонов мышления: то или иное утверждение может быть правильным или ошибочным, истинным или ложным. «Напротив, фундаментальной задачей игры является *модуляция опыта играющего*» (Rodriguez, 2006, р. 4). Играя, мы имеем возможность на время освободиться от законов и норм обыденной жизни. Эта возможность и делает игру увлекательной: она дает нам свободу для нового восприятия реальности. Свобода – это черта, объединяющая разные виды игр. Двухлетние дети, со смехом и криками бегающие вокруг стола, не обращают внимания на падения и возможные ушибы, ведь в этом возрасте они еще не умеют удерживать равновесие при беге. Трехлетний ребенок может играть пациента на приеме у доктора, не опасаясь, что последний может сделать ему больно. Когда воспитатель вслух читает историю о медвежонке, потерявшем свою маму, дети могут слушать ее с удовольствием, без чувства страха и печали.

Игра и искусство адаптации

Специалисты по эволюционной психологии и неврологии считают, что игра помогает молодым животным познавать окружающую физическую среду, поведение своих собратьев и взрослых особей. Бьёрклунд (Bjorklund, 2007) выдвигает следующую гипотезу: «Поскольку поведенческая гибкость представляет важность для животных, они, по всей вероятности, должны обладать способностью к развитию определенных механизмов, способствующих познанию превратностей изменчивой среды, которая их окружает. Игра является одним из таких механизмов» (р. 145). Играя, представители подрастающего поколения учатся адаптироваться к непредвиденным обстоятельствам (Pellis, Pellis & Bell, 2010). Исследования в сфере нейропсихологии показывают, что отдел головного мозга, побуждающий к играм, относится к одной из самых древних мозговых областей, отвечающих за выживание, – то же самое можно сказать, например, об отделах, отвечающих за чувство тревоги и половое желание. Отдел, отвечающий за игру, относящийся к первичным частям мозга, помогает запрограммировать более сложные отделы. Большая часть сложных отделов мозга формируется благодаря опыту (Panksepp, 2012). «Возможно, она



[игра] оказывает особое влияние на развитие фронтальных кортикальных сетей, позволяющих нам лучше оценивать различные социальные нюансы и вырабатывать подходящие социальные стратегии» (Panksepp, American Journal of Play, 2010, p. 269).

Игры в юном возрасте оттачивают многие функции, связанные с поведением и мышлением. Чем сложнее социальная жизнь особи, тем больше объем ее мозга, длиннее период ее взросления и, как следствие, длиннее период, когда она, не обремененная заботами и обязательствами взрослой жизни, может предаваться играм. В этом смысле для нас представляет интерес исследование Пэнкsepпа (Panksepp, 2007), посвященное синдрому дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Животные, мало играющие в юном возрасте, демонстрируют стереотипическое поведение по отношению к своим собратьям и не способны регулировать агрессивные импульсы во взрослом возрасте (Kempes, Den Heijer, Korteweg, Louwerse, & Sterck, 2009; Potegal and Einop, 1989). При всем недостатке аналогичных исследований, посвященных маленьким людям, есть основания полагать, что дети, лишенные возможности играть, в недостаточной степени развивают поведенческие и ментальные навыки, отвечающие за самоконтроль. Исследования демонстрируют, что синдром дефицита внимания и гиперактивности влияет на способность подавлять естественные импульсы; средством же против этого синдрома у мальчиков являются ежедневные активные игры.

Игры и повседневная жизнь в раннем детстве

Исследования игр маленьких детей уделяют особое внимание образовательной пользе «чистых игр», т.е. занятий, в которых ребенок участвует спонтанно, ради веселья и удовольствия: игровые движения младенца руками и ногами; просто разговор младенца с родителями и воспитателями; бегающие и катающиеся с горки двух- и трехлетние дети; увлекательные исследования песочницы с помощью различных предметов; игры с машинками и куклами (Sutton-Smith, 1997). Большое разнообразие игр является одним из важнейших критериев качественного воспитания маленьких детей.

Однако жизнь маленьких детей не ограничивается только игровым миром. С само-

го начала жизни они сталкиваются с тем, что Хейзинга называет «повседневными потребностями и обязательствами». Дети должны находиться под присмотром: кто-то должен их кормить и поить, мыть и переодевать, укладывать спать. Сами дети не воспринимают как игру многое, чем им приходится заниматься. Они заботятся и играют с другими детьми, помогают родителям и воспитателям с уборкой, приготовлением пищи и прочими домашними работами (Post&Hohmann, 2000; Singer& De Haan, 2007a). Посвящая детям значительную часть своего времени, родители и воспитатели адаптируются к их возможностям и нуждам. Но и дети, со своей стороны, адаптируются к окружающей обстановке, в которой они растут. Они стремятся научиться самостоятельно заботиться о себе. Дети получают необходимую информацию от родителей и делятся ею со сверстниками – они стремятся повзрослеть. Ребенок запоминает ритмы приема пищи и сна, а также культурные нормы, навыки и язык (Lancy, 2008; Tudge, 2008). Возможно, что именно через желание играть и узнавать новое маленькие дети адаптируются к требованиям жизни. Игра представляет собой средство адаптации. Именно поэтому помимо «чистых и свободных» детских игр также важны и игры, в ходе которых дети взаимодействуют со взрослыми, занятыми в это же самое время повседневными делами.

Игра и постижение границ

Маленькие дети не видят четких границ между игрой, воспитанием и работой. Во время приема пищи, купания или смены пеленок они могут внезапно начать привлекать внимание взрослого игривыми звуками (Shin, 2010). Двух- и трехлетние дети играют во время приема пищи в яслях. Они зачарованно смотрят на капли лимонада, падающие со стола, размазывают по нему йогурт своими пальцами, раздувают пузыри в чашке, ковыряются пальцами в хлебе, слизывают с него арахисовое масло. Они повторяют действия друг за другом, и их открытия доставляют им веселье. Однако ребенок может воспринимать на полном серьезе занятия, которые с виду кажутся игрой. Большое значение представляет детская взаимопомощь, например, в таких практических занятиях, как одевание и обувание.

Ярно (2 года) и Эмми (2 года) вместе играют в углу. Вдруг Ярно видит свои резиновые



сапоги и хочет их надеть. Он продевает ногу в сапог, однако она застревает. Он обращается к Эмми: «Помоги! Помоги!», – и пихает ей свою ногу. Эмми пытается надеть ему левый сапог на правую ногу. После продолжительных рывков и толчков Ярно поднимается и проходится в сапогах, надетых не на ту ногу. Наблюдающие за ними взрослые воспринимают эту сцену со смехом – но игра ли это? Нет, по-видимому, дети не воспринимают это как игру. (Наблюдения Э.С.)

Работа может легко превратиться в игру и наоборот.

Сильвия (2 года) сидит на корточках с щеткой и мусорным совком в руках, представляя себе, что она подметает пол. На самом деле она едва ли касается его щеткой, а саму ее, по-видимому, мало волнует, есть ли на полу какой-нибудь мусор, требующий подметания. Впоследствии, когда воспитательница спросила ее: «Сильвия, ты поможешь мне подмести пол?», Сильвия без промедления согласилась. Она тщательно подмела с пола крошки, на которые ей указала воспитательница. (Наблюдения Э.С.)

Чем младше ребенок, тем меньше он различает границы между игрой и необходимыми повседневными занятиями. Поэтому, для его безопасности и благополучия, эта граница должна находиться под охраной родителей и педагогов. На практике это выражается в многочисленных «Нет!», «Не делай этого!», «Нельзя!» со стороны взрослых. Во время своих наблюдений в дошкольных учреждениях Каннелла (Cannella, 1997) насчитала более 60 различных указаний педагогов детям. В ходе свободных игр педагоги более заняты контролем поведения детей, нежели разговорами и играми вместе с ними (Singer & De Haan, 2007b; Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2014). К таким же выводам пришли Бреннан (Brennan, 2005) и Стивенсон (Stephenson, 2009). Когда же воспитатели пытаются контролировать поведение детей с помощью игры или элементов игры, это производит больший эффект. Корсаро (Corsaro, 2010) показывает, как ритуализация повседневной жизни помогает детям свыкнуться с различными вещами. Ритуалом может стать четкий распорядок дня: подъем, расставание с родителями, обед, сон. Этот ритуал сообщает определенную структуру и игровому миру: участникам свободных игр становится легче примириться со свершившимися фактами.

В своих работах, основанных на исследованиях, проведенных в дошкольных учреждениях Новой Зеландии, Бреннан (Brennan, 2005) и Стивенсон (Stephenson, 2009) приводят примеры того, как воспитатели прибегают к игре и юмору для успокоения детей.

Никола ходит по классной комнате, не смотря на то, что Донна (воспитательница) несколько раз просила ее сесть и закончить свой обед. Игнорируя ее просьбы, Никола направляется в сторону кухни. Донна снова просит ее вернуться на свое место, но в этот раз делает это с улыбкой, говоря: «Никола, у тебя на тарелке морковь, большая сочная морковь. Все кролики в мире тебе завидуют!» Никола улыбается и садится за стол. (Brennan, 2005, p. 116).

В этом эпизоде педагог обращается к воображению, с помощью которого создает общую для себя и ребенка игровую реальность. Детям также нравится играть с правилами, установленными взрослыми, нарушая их ради веселья (Corsaro, 2010; Singer & De Haan, 2007b). Например, они могут начать громко хлопать в ладоши и кричать, затем посмотреть, обратили ли воспитатели на это внимание, и, если нет, продолжать создавать шум; или тайком в одиночку выйти на улицу, что делать нельзя, и наблюдать за реакцией воспитателей. Эти примеры показывают, что, играя, двух- и трехлетние дети исследуют границы своего мира – границы, установленные взрослыми. Различия между тем, что могут взрослые, и тем, что могут дети, могут быть преодолены благодаря юмору, ритуалам и игровому подходу.

С этической точки зрения, естественные импульсы, побуждающие детей играть, следует рассматривать в плоскости проблемы прав ребенка и полномочий педагогов. Дети обладают правом играть, а задача педагогов – в установлении границ, позволяющих детям играть в безопасности, и в надлежащем уходе за детьми. Однако установление педагогами границ и структурирование жизни детей не должны создавать помех для детской креативности и свободы – факторов, способствующих игре. Взаимодействие во время игр способствует единению воспитателя и детей; чувство юмора и веселость воспитателя позволяют детям чувствовать себя свободно и непринужденно.



Дети и педагоги: игры и веселье

Педагогам следует создавать условия для того, чтобы столкновения детей с такими ограничениями свободы, как правила и границы, познание, что такое неудача при овладении новыми знаниями и навыками, проходили в веселой атмосфере. Игра помогает детям справляться с тревогами реальной жизни и делиться своим опытом с воспитателями, учителями, родителями и сверстниками.

«Играя и находя общий язык, младенец и родитель осваивают свои роли в череде представлений и манеризмов, которые кладут начало культурному образу жизни или габитусу», – высказывает свою точку зрения Тревартхен (Trevvarthen, 2011, p. 180).

Воспитатели и дети, которые через ритуалы, связанные с началом учебного дня, празднования дней рождения, а также импровизированные ритуалы, установленные детьми, со-конструируют игровую реальность, развивают крепкое чувство единения. Ритуалы, наряду с самостоятельностью, чтением вслух и ролевыми играми, помогают педагогам и детям создавать свой «магический круг». О принципиальной значимости игры напоминает Хейзинга: ребенок и животное «играют, ибо черпают в игре удовольствие, и в этом как раз и состоит их свобода» (p. 8).

Самое главное – это дух игры, проникающий во все аспекты жизни маленьких детей. В адаптации к требованиям, которые диктует жизнь, игра имеет фундаментальное значение. Если мы не хотим утратить дух креативности, необходимый взрослым и детям для преодоления различий между собой, со-конструирования смыслов, модуляции субъективного опыта, нам следует дорожить доставшимся нам от природы даром: способностью играть.

Итак, игра и веселье представляют собой ключевые элементы раннего образования. Чем младше ребенок, тем важнее, чтобы игра проникала во все аспекты его жизни. Игровая педагогика требует от воспитателей обеспечивать безопасную и увлекательную игровую среду, соответствующую потребностям и интересам детей, а также стимулировать совместные игры и общение детей друг с другом. Игровая педагогика также требует понимания, что игры и со-конструирование смыслов с младенцами и детьми от 2 до 3 лет неотделимы друг от

друга. Структурирование педагогического процесса, установление границ, адаптация детей к требованиям воспитателей – все это должно сопутствовать духу игры. Ритуализированная интеракция, или установленные поведенческие паттерны, позволяет детям чувствовать себя уверенней, брать инициативу на себя, импровизировать; способствует детской самостоятельности. Наконец, игровая педагогика требует от воспитателей понимания, что современные дети живут в мире, который может оказаться чрезмерно тяжелым для их психики. Им предстоит очень многому учиться и адаптироваться к окружающим их культурным реалиям. Игра позволяет им сохранять уверенность в себе, не теряя ее при возможных неудачах. Воспитатели, придерживающиеся игрового педагогического подхода, бережно структурируют жизни маленьких детей посредством рутинных практик, ритуалов, песен, танцев, ритмов, стихов и юмора. ■

Литература

Bjorklund, D.F. (2007). *Why youth is not wasted on the young. Immaturity in human development*. Malden, MA: Blackwell.

Brennan, M.A. (2005). «They just want to be with us.» *Young children: Learning to live the culture. A post-Vygotskian analysis of young children's enculturation into a childcare setting* (Unpublished doctoral dissertation). Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.

Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing early childhood education. Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.

Corsaro, W. (2010). *The sociology of childhood*. London: Sage.

De Zutter, S. (2007). *Play as group improvisation: A social semiotic, multimodal perspective on play and literacy*. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 217–242). Charlotte, NC: Information Age.

Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press. (Original work published 1938)

Kalliala, M. (2006). *Play culture in a changing world*. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.

Kempes, M.M., Den Heijer, E., Korteweg, L., Louwerse, A.L., & Sterck, E.H.M. (2009).



Socially deprived rhesus macaques fail to reconcile: Do they not attempt or not accept reconciliation? *Animal Behaviour*, 78, 271–277. doi: 10.1016/j.anbehav.2009.04.013

Lancy, D.F. (2008). *The anthropology of childhood. Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lokken, G. (2000). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 163–176. doi: 10.1080/713696668

Panksepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain. *Journal of Canadian Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 57–65.

Panksepp, J. (2010). Science of the Brain as a Gateway to Understanding Play. An interview with Jaak Panksepp. *American Journal of Play*, 2, 245–277.

Panksepp, J. (2012). *The archaeology of mind. Neuro-evolutionary origins of human emotions*. New York: Norton.

Pellis, S. M., Pellis, V.C., & Bell, H.C. (2010). The function of play in the development of the social brain. *American Journal of Play*, 2, 278–296.

Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York: Vintage Books.

Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Tender care and early learning. Supporting infants and toddlers in child care learning*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.

Potegal, M., & Einon, D. (1989). Aggressive behaviours in adult rats deprived of playfighting experience as juveniles. *Developmental Psychology* 22, 159–172. doi: 10.1002/dev.420220206

Pramling Samuelsson, I., & Asblom Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 623–641. doi: 10.1080/00313830802497265

Rodriguez, H. (2006). The playful and the serious: An approximation to Huizinga's *Homo Ludens*. *International Journal of Computer-Game Research*, 6, 1–16.

Rogers, S., & Evans, J. (2008). *Inside role-play in early childhood education. Researching young children's perspectives*. Abingdon, UK: Routledge.

Shin, M. (2010). Peeking at the relationship world of infant friends and caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 294–302. doi: 10.1177/1476718X10366777

Singer, E. (1993). Shared care for children. *Theory and Psychology*, 3, 429–449. doi: 10.1177/0959354393034003

Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 172–184. doi: 10.1080/1350293X.2013.789198

Singer, E., & De Haan, D. (2007a). Social life of young children. Co-construction of shared meanings and togetherness, humour, and conflicts in child care centres. In O.N. Saracho and B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 279–303). Charlotte, NC: Information Age.

Singer, E., & De Haan, D. (2007b). *The social lives of young children. Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: SWP.

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184, 1233–1249. doi: 10.1080/03004430.2013.862530

Stephenson, A. M. (2009). *Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education centre setting* (Unpublished doctoral dissertation). Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.

Stern, D.N. (2009). *The first relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1977)

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 173–193. doi: 10.1080/1350293X.2011.574405

Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children. Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511499890

Valsener, J., & Vos, H.H. (Eds.) (1996). *The Structure of Learning Processes*. Norwood, NJ: Ablex.Ed.

Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., & Ingram, G. (2010). *Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years education*. Retrieved from <http://www.niccurriculum.org.uk>

Перевод Алексея Сидяки

Статья поступила в редакцию 22.06.2016 г.