

А.С. Обухов, А.А. Гузеева, П.В. Фрейчко

ФАНТАЗИЙНЫЕ ИГРЫ ДЕТЕЙ

КАК ПРОСТРАНСТВО
«ВЫЗРЕВАНИЯ СВОБОДЫ ВОЛИ»

ОТОБРАЖЕНИЕ В ДОКУМЕНТАХ,
АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ ФИЛЬМЕ
И АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ
НАРРАТИВАХ

Под редакцией
А.С. Обухова



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ
МОСКВА, 2025

УДК 159.922.75
ББК 74.100.575.1
О-26



<https://elibrary.ru/lqhrdu>

Монография подготовлена в рамках стратегического проекта «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире» НИУ ВШЭ и издана при поддержке Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ

Р е ц е н з е н т ы:

В.Л. Кляус, д.филол.н., заведующий отделом фольклора
ИМЛИ РАН, профессор УНЦ социальной антропологии РГГУ,
заместитель академика-секретаря по научно-организационной работе
Отделения историко-филологических наук Президиума РАН;
А.И. Савенков, академик РАО, д.психол.н., д.пед.н., профессор,
директор Института педагогики и психологии образования МГПУ;
Е.В. Трифонова, к.психол.н., доцент кафедры
психологической антропологии Института детства МПГУ

Авторы:

А.С. Обухов, А.А. Гузеева, П.В. Фрейчко

Обухов, А. С., Гузеева, А. А., Фрейчко, П. В. Фантазийные игры детей как про-
странство «вызревания свободы воли»: отображение в документах, антрополо-
гическом фильме и автобиографических нарративах / А. С. Обухов, А. А. Гузеева,
П. В. Фрейчко; под ред. А. С. Обухова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономи-
ки». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2025. — 332 с. + 24 с. цв. вкл. —
500 экз. — ISBN 978-5-7598-4348-1 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-4419-8 (e-book).

Монография посвящена известному, но малоизученному феномену культуры дет-
ства — фантазийным играм детей в страны-утопии и воображаемые миры. Исследование,
опираясь на предшествующие работы о подобных детских играх, отраженных в худо-
жественной литературе биографического характера, раскрывает их феноменологию на
конкретных примерах. Трудность изучения фантазийных игр во многом связана с их по-
таенностью от взрослых, а также локальностью бытования в детских сообществах с огра-
ниченным числом участников (чаще всего среди детей с 6–7 до 11–12 лет). В книге обсуж-
даются проблемы выявления, фиксации и отображения фантазийных игр. Используются
три типа источников: 1) уникальное документальное отображение фантазийной игры в
страну-утопию в городской среде; 2) пример бытования фантазийной игры детского со-
общества в сельской среде и фиксация игры в антропологическом фильме; 3) отобра-
жение проявлений фантазийных игр в автобиографических нарративах, стимулированных
фильмом и статьей про два первых примера. Издание затрагивает вопросы возможностей
и ограничений визуальной антропологии для исследования и презентации феноменов
культуры детского сообщества, а также потенциала изучения фантазийных игр через ав-
тобиографические воспоминания о детстве, стимулированные примерами игр из фильма
и статьи. Обсуждается ценность развития, проявляющаяся в феномене фантазийных игр,
как пространства «вызревания свободы воли», «становления субъекта собственной дея-
тельности» и обретения качества «агентности как преодоления границ».

УДК 159.922.75
ББК 74.100.575.1

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<http://id.hse.ru>

doi:10.17323/978-5-7598-4348-1

ISBN 978-5-7598-4348-1 (в обл.)
ISBN 978-5-7598-4419-8 (e-book)

© Обухов А.С., Гузеева А.А.,
Фрейчко П.В., 2025

Оглавление

Введение. Проблемы выявления, фиксации и отображения фантазийных игр детей	5
Глава 1. Место фантазийных игр в пространстве детской игровой культуры	14
Глава 2. Какорея — уникальный случай документального отображения фантазийной игры в страну-утопию в городской среде	32
Глава 3. «Перемеха» — пример бытования фантазийной игры детского сообщества в сельской среде. Отображение игры в антропологическом фильме	46
Глава 4. Отображение проявлений фантазийных игр в автобиографических нарративах, стимулированных фильмом «Перемеха» и статьей про Какорею	65
Заключение. Приоткрывая потаенные миры детства	119
Список литературы	130
Приложение. Корпус автобиографических текстов о фантазийных играх в детстве	139
Об авторах	330

*Памяти
Виталия Григорьевича Безрогова
посвящается*

Введение. Проблемы выявления, фиксации и отображения фантазийных игр детей

История исследования. Длительная история этого исследования начинается с 2007 года. В ней можно выделить четыре этапа, и каждый, по сути, начинался с почти случайной встречи. Хотя, как известно, все случайности неслучайны.

В 2007 году на международном научном семинаре «Культура детства: нормы, ценности, практики» Виталий Григорьевич Безрого́в предложил мне (А.С. Обухову) познакомиться с интересными материалами, оставшимися от детской фантазийной игры (см.: [Обухов, 2020; 2021]). К нему в руки попала самиздатовская книжка «Страна ККР. 1985–1990» Антона Кротова [Кротов, 2005]. В.Г. Безрого́в раздо́был контакты автора и выведал, что у него сохранилось несколько коробок материалов, созданных в рамках многолетней детской игры в фантазийную страну Какорея. Виталий Григорьевич получил разрешение скопировать эти материалы для дальнейшего анализа. Он понимал уникальность и ценность документов, отображающих потаенные миры детства, но сам тогда был занят другими научными проектами (а их у него было всегда чрезвычайно много, и он очень ответственно относился к каждой своей научной теме). Мы с В.Г. Безрого́вым познакомились в 2000 году и к тому времени давно уже дружили и сотрудничали по многим вопросам. Виталий Григорьевич радушно даровал мне возможность заняться анализом материалов по фантазийной игре в страну-утопию. Тем более что для этого требовалась скорее не историко-педагогическая, а психологическая фокусировка. Кроме того, сам феномен мне был близко знаком, так как в детстве я имел многообразный опыт подобных игр, особенно на Звенигородской научной станции Института физики атмосферы Академии наук СССР¹,

¹ Ныне — Звенигородская научная станция Института физики атмосферы имени А.М. Обухова Российской академии наук (п. Ново-Шихово Одинцовского района Московской области).

где каждое лето играл с друзьями в подобные игры в окрестных лесах, оврагах, на заброшенках.

В 2007 году я работал на факультете педагогики и психологии МПГУ, на кафедре психологии развития, и привлек к обработке материалов свою дипломницу Марию Мартынову (см.: [Мартынова, 2008]). По первичному анализу материалов о Какорее было сделано несколько докладов и опубликована статья [Обухов, Мартынова, 2008], которая стала одной из опорных в дальнейшем исследовании феномена. Внимание В.Г. Безрого娃 к этой теме оказалось настолько велико, что он предложил сборник трудов семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики», куда попала эта статья, назвать «Какорея. Из истории детства в России и других странах» [Какорея..., 2008].

Второй этап исследования фантазийных игр также начался довольно неожиданно. Летом 2018 года в рамках ежегодной учебно-исследовательской экспедиции группы «Социокультурная психология и антропология» лицея № 1553 имени В.И. Вернадского мы решили поехать в село Лядины Каргопольского района Архангельской области (см.: [Обухов 2019а]). У меня в тот год случилась накладка в графике проведения экспедиции и Международной исследовательской школы, и, так как в этот регион Русского Севера я провожу экспедиции начиная с 1996 года и хорошо его знаю, я решил направить свою группу в село Лядины пораньше, а сам присоединился к ней через несколько дней. На первом вечернем брифинге со мной лицеисты отчитывались, что им удалось собрать за первые дни экспедиции, что зафиксировать, говорили о своих планах на ближайшее время и др. В группе было несколько участников, которые только закончили 7-й класс. Некоторые из них стали рассказывать, как включились в интересную игру с местными ребятами, которые были младше их, учились в начальных классах. Попросив уточнить суть игры и зная феноменологию фантазийных игр детей, я сразу понял — ребята напали на живое бытование такой игры. Я очень воодушевился и попросил лицеистов как можно глубже погрузиться в общение с играющими детьми, максимально детально заснять саму игру и объяснение ее сути на камеру. Так в рамках экспедиции двумя лицеистками — Дарьей Дудиной и Екатериной Байдаковой — был создан короткий

фильм «Перемеха»² и написан доклад «Фантазийная игра “Перемеха”» к итоговой конференции экспедиции. Позже, в течение учебного года, Дарьей Дудиной была проведена исследовательская работа «Фантазийная игра “Перемеха”» детей села Лядины», в которой тексты, зафиксированные в ходе игры, сопоставлялись с первоисточниками, откуда дети явно черпали содержание, потом «перемешивая» его с другими элементами.

В той экспедиции с нами был друг и коллега — Павел Викторович Фрейчко, тогда магистрант программы «Визуальная антропология детства» кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ (программа инициирована мной совместно с профессором Владимиром Леонидовичем Кляусом, который и стал ее научным руководителем). П.В. Фрейчко после экспедиции создал полноценный фильм «Перемеха»³ (2018) и выбрал тему для магистерской диссертации «Сравнительный анализ детских фантазийных игр, бытующих в сельской и городской местности (на примере с. Лядины Архангельской области и г. Москвы)», которую и написал под моим руководством, и вместе с фильмом успешно защитил в 2020 году в МПГУ (рецензентом выступил уважаемый профессор д.пед.н., д.психол.н. А.И. Савенков, с кем мы много лет занимаемся развитием исследовательских способностей дошкольников и младших школьников).

Экспедиционные материалы актуализировали для меня тематику фантазийных игр. Фильм «Перемеха» многократно показывался на различных научных семинарах и фестивалях антропологического кино, с последующим обсуждением. На нескольких конференциях на его примере был продемонстрирован феномен фантазийных игр детей (см.: [Обухов, 2019б]). В ряде семинаров в дискуссии участвовала Екатерина Вячеславовна Трифонова, которая как специалист по самостоятельной детской игре помогла осмыслить многие тонкости феномена фантазийных игр в контексте детской игровой культуры.

Третий этап исследования разделялся на «накопительную» и «аналитическую» части. Выход фильма «Перемеха» и статьи о Какорее позволили мне создать задание для студентов, которое иниции-

² https://vkvideo.ru/video264704004_456239308.

³ https://vkvideo.ru/video264704004_456239297.

ровало автобиографические воспоминания о похожих играх или их элементах в детстве. Это задание я системно использовал в курсах по возрастной психологии, которые вел в НИУ ВШЭ с 2018 года: на майноре «Стань профессором: мастерство преподавания в цифровую эпоху» [Обухов, Овакимян, 2023], в различных магистерских программах Института образования, Школы философии и др. Задание всегда было необязательным, на выбор студентов, тем не менее оно позволило собрать большой объем текстов от людей, у которых что-то отозвалось после просмотра фильма и прочтения статьи о фантазийных играх. Осенью 2022 года ко мне обратилась Александра Гузеева, студентка образовательной программы «Филология» гуманитарного факультета НИУ ВШЭ, прошедшая обучение на нашем майноре, с предложением написать дипломную работу по материалам автобиографических нарративов о фантазийных играх в детстве. Выпускную квалификационную работу А.А. Гузеевой рецензировал В.Л. Кляус, и при обсуждении с ним этой темы (нашей совместной экспедиции в Забайкалье летом 2023 года) стало понятно, что настал момент собрать материалы всех трех этапов исследования и написать книгу о феномене фантазийных игр детей, а также о вариативной методологии исследования этого феномена.

Четвертый этап — написание книги, в которую были интегрированы материалы предшествующих этапов, в общей логике, которая определялась двумя смысловыми моментами:

1) попытаться на конкретных примерах раскрыть феноменологию фантазийных детских игр, в которых потаенно от взрослых из окружающего контента конструируются собственные миры — как яркий пример проявления «вызревания свободы воли» (по Л.С. Выготскому, см.: [Выготский, 1983, с. 345]);

2) показать примеры трех методов (в их взаимосвязи) исследования феномена культуры детства, который непросто уловить привычными для психологии и смежных наук методами, поскольку в нем заложен механизм «утаения от взрослых» (в аспектах выявления, фиксации, презентации).

Этот заключительный этап работы начался летом 2023 года в экспедиции в село Боросвидь Каргопольского Архангельской области, после чего мы снова заехали в село Лядины и записали интервью с

подросшими участниками игры «Перемеха». И завершился он летом 2024 года после очередного посещения Лядин во время экспедиции в Каргополь и Лекшмозеро, когда выдалось несколько недель выездных исследовательских школ и командировок.

После историко-биографического вступления перейдем от личного повествования к обобщению собранных и проанализированных данных, продолжая говорить от первого лица множественного числа, поскольку в работе участвовали соавторы, а также внесли свой вклад другие перечисленные выше люди.

Феномен фантазийных игр детей. Развитие творческого потенциала личности базируется, с одной стороны, на воображении и фантазии, а с другой — на «вызревании свободы воли». Детское сознание присваивает содержание культурного пространства взрослого мира и осваивает способы конструирования и бытия «своих» миров, рожденных относительно самостоятельно и существующих по игровому принципу на основе воображения и фантазии. К 5–7 годам этот процесс становится произвольным — дети начинают целенаправленно создавать фантазийные миры, используя при реализации своих потребностей и желаний элементы реального мира — овладевая культурным содержанием социума и собственной волей.

Игра по своей феноменологии обладает огромным развивающим потенциалом. Д.Б. Эльконин выделил несколько видов игры, которые постепенно осваиваются ребенком в онтогенезе и выступают условием психического развития: предметная, сюжетно-ролевая, игра с правилами (см.: [Эльконин, 1999]). Выделяют также режиссерские игры, когда ребенок разыгрывает сюжеты с помощью игрушек, выполняя одновременно роль сценариста, режиссера и актера (см.: [Трифонова, 2011]).

Истоки построения фантазийных миров, игры в страну-утопию, заложены как в культуре (в архаическом мифе, фольклорных текстах, мифологемах), так и в природе детского сознания, которую Л.С. Выготский назвал мечтательной формой воображения, порожденной сплавом эмоций и мышления (см.: [Выготский, 1991]). Так, ребенок, опираясь на прошлый опыт и комбинируя наличествующие образы действия и мира, выстраивает собственную реальность, ориентированную на будущее. При этом в подобных играх идет постоянная

рефлексия на изменяющийся внешний мир и положение себя в этом мире. И выстраивается практика реализации актуальных потребностей, переживаний, желаний.

О такого рода играх упоминал и С.Л. Рубинштейн:

<...> развитие ролевых игр не заканчивается в дошкольном возрасте. В жизни детей не только младших, но и средних классов школы эти игры занимают определенное место. Сюжеты из современной действительности, связанные большей частью с героикой, сюжеты о прошлом нашей страны и других стран, взятые из прочитанных книг, с большим интересом отображаются в ролевых играх, для которых часто неделями. Эти игры, будучи четко и строго организованными, могут включать иногда большое количество участников [Рубинштейн, 2000, с. 478].

Одна из основных психологических задач, реализующихся в подобных играх, — освоить правила и нормы мироустройства, не просто присваивая их, а порождая. В таких играх ребенок ставит себя в позицию демиурга — творца мироустройства для других людей. В связи с этой смысловой задачей фантазийных игр — не освоить чужие правила для себя, а создать свои правила для себя и других, — они разворачиваются идерживаются во времени непременно в социальном взаимодействии со сверстниками.

Фантазийные игры обычно разворачиваются в сообществе детей от 7 до 12 лет, могут длиться до нескольких лет и во многом связаны с выделением самостоятельных, обособленных от взрослых, пространств. Именно скрытно от взрослых дети получают полноценную возможность для «вызревания свободы воли». Потаенность такой игры затрудняет доступ к изучению данного феномена. Однако нам удалось зафиксировать ряд игровых практик (в различных историко-культурных контекстах с 1980-х до 2018 года) по разным источникам — это многочисленные текстовые материалы, сохранившиеся от детской игры; вхождение в само пространство игры с видеофиксацией; автобиографические воспоминания взрослых, стимулированные фильмом и статьей с примерами.

В фантазийных играх аккумулируются практически все другие виды инициативных (самодеятельных) детских игр (сюжетно-ролевые

вая, режиссерская, театрально-самодеятельная, с правилами и др.), которые сопрягаются также с другими активностями — исследовательской и познавательной, социально-коммуникативной, конструированием и др. Неслучайно в фантазийные игры дети начинают играть с определенного возраста — примерно с 7–8 лет. До этого они должны присвоить себе опыт участия в прочих видах игр и приобрести соответствующую игровую практику. Как писал Л.С. Выготский,

воображение и есть то новообразование, которое отсутствует в сознании ребенка раннего возраста, абсолютно отсутствует у животного и которое представляет специфическую человеческую форму деятельности сознания; как все функции сознания, оно возникает первоначально в действии. Старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия [Выготский, 2004, с. 203].

В научной литературе общую характеристику и описание феномена фантазийных игр можно встретить лишь у С.М. Лойтер [Лойтер, 1992; 1998а; 1998б] — по литературным источникам автобиографического характера (на основе анализа опубликованных фольклорных, художественных и биографических текстов) и в ряде статей А.С. Обухова о фантазийных играх на основе анализа оставшихся от бытовавшей игры текстовых материалов (страна ККР) [Обухов, 2008; Обухов, Мартынова, 2008] и единичного случая живой фиксации бытования подобной игры («Перемеха») [Обухов, 2019б].

Особая ценность развития заложена в феномене фантазийных игр локальных детских сообществ как пространства «вызревания свободы воли» (Л.С. Выготский), «становления субъекта собственной деятельности» (С.Л. Рубинштейн) и обретения качества «агентности как преодоления границ» [Поливанова, Бочавер, 2024, с. 219]. Посталяемся последовательно и на конкретных примерах показать эти ресурсные возможности фантазийных игр детей в страны-утопии и воображаемые миры.

Проблематика исследования непосредственного бытования фантазийных игр детей в сравнении с другими видами детской игры, которые хорошо изучены и продолжают исследоваться в психологии,

социологии, культурологии, фольклористике и этнографии, социальной антропологии, во многом обусловлена тремя аспектами.

1. *Проблема выявления фантазийных игр детей.* Эти игры не являются всеобщими, в них чаще всего участвуют дети с 6–7 лет, начиная обсабливаться от взрослого контроля (в этом аспекте интересен факт, что дневники наблюдения матерей за своими детьми оканчиваются обычно в 6 лет, так как с этого момента значительную часть времени ребенок находится вне контроля родителей, см.: [Мухина, 2005б; Обухов, 2002; 2015; 2023]). И внимание взрослых к моменту поступления ребенка в школу фокусируется во многом не на детской игре, а на его вовлечении в учебную деятельность (см.: [Давыдов, 1999]), на «вхождении в школу» ([Цукерман, Поливанова, 2003]), освоении социальной роли ученика и становлении «внутренней позиции школьника» ([Божович, 1997]). Только в последнее время социальная граница между дошкольным и младшим школьным возрастом начинает рассматриваться не как смена, а как «встреча» двух видов ведущей деятельности ([Цукерман, 2016]).

2. *Проблема фиксации фантазийных игр детей.* Даже когда игра выявлена, ее не так просто зафиксировать, ведь она довольно долго развивается во времени и наблюдаемые фрагменты не дают полной картины. Кроме того, дети, участвующие в игре, редко готовы впустить в нее сторонних взрослых, даже при достаточно доверительных отношениях. Эта проблема в целом характерна для изучения потаенных миров детской культуры, которые чаще всего фиксируются не напрямую, а по воспоминаниям или рассказам (см.: [Адамян, Обухов, 2019; Moore, 2014]).

3. *Проблема отображения фантазийных игр детей.* Фантазийная игра в полноценном своем бытованияне невероятно сложна по хронотопу, что затрудняет ее отображение в статичных формах линейного текста. Такая игра чаще всего локализована в пространстве, но локализации порой меняются, или меняется их назначение. Она динамична и непостоянна по времени, находится в постоянном внутреннем изменении, конструируется и реконструируется в связи с различными внешними событиями и обстоятельствами, с выделением новых смысловых единиц в различных информационных полях. Сама игра многоаспектна по формам бытования и конкретным видам активно-

сти детей внутри нее. Содержание игры также трансформируется в зависимости от смены социальной ситуации развития, мотивации и интересов, внутренней позиции взрослеющих детей.

Невозможно утверждать, что мы разрешили эти проблемы в настоящем исследовании фантазийных игр, но постараемся показать, как мы пытались их преодолеть с помощью разных подходов, методов и средств.

Глава 1

МЕСТО ФАНТАЗИЙНЫХ ИГР В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Природе детского сознания свойственно *фантазирование*, то есть произвольное создание собственных воображаемых миров из элементов реального. Психологический механизм работы фантазии (воображения) обычно описывается как «универсальная человеческая способность к построению **новых⁴** целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта. <...> Будучи психологической основой творчества, в[ообразение] обеспечивает как историческое создание форм культуры, так и их освоение в онтогенезе» [Кудрявцев, 2003, с. 81–82].

Л.С. Выготский выделил четыре формы связи воображения и действительности:

- 1) всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека [Выготский, 1997, с. 6];
- 2) связь между готовым продуктом фантазии и каким-нибудь сложным явлением действительности <...> не воспроизводит того, что было мною воспринято в прежнем опыте, а создает из этого опыта новые комбинации [Там же, с. 9];
- 3) [Эмоциональная связь, которая] проявляется двойным образом. С одной стороны, всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству <...> в случае другом, обратном, воображение влияет на чувство. Это явление можно было бы назвать законом эмоциональной реальности воображения [Там же, с. 10, 12];

⁴ Здесь и далее выделения в цитатах из исследований принадлежат их авторам.

4) построение фантазии может представлять из себя нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету; однако, будучи воплощено вовне, принявши материальное воплощение, его «кристаллизованное» воображение, сделавшись вещью, начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи [Там же, с. 12].

Исходя из этой трактовки возможных связей деятельности воображения и действительности, мы рассматриваем относительно автономные проявления детской субкультуры в неразрывной связи с окружающей социально-исторической ситуацией развития, локализованной в конкретном хронотопе (пространстве и времени) жизни локального детского сообщества.

Детское мировоззрение, формирование образа мира у детей, способы взаимодействия с ним определяются, как отмечает М.В. Осорина, как минимум тремя факторами: 1) влиянием культуры взрослых; 2) традициями детской субкультуры; 3) интеллектуально-творческой деятельностью самого ребенка (см.: [Осорина, 2000, с. 12]). Первый фактор изучается обычно в аспекте социализации или культуры взрослых для детей (см.: [Абраменкова, 2000; Кон, 2003; и др.]); второй — в аспекте различных явлений детской субкультуры (см.: [Русский школьный фольклор..., 1998; Чередникова, 2002; и др.]); третий — детского творчества (см.: [Выготский, 1991; Мухина, 1981; и др.]). Существование некоторых явлений детской культуры определяется одновременно всеми тремя факторами. К таким явлениям можно отнести фантазийные миры игрового пространства, воплощенные в форме импровизированной игры в страну-утопию, создание воображаемых миров и деятельность в них по тем нормам и правилам, которые дети выдумали сами.

И.С. Кон выделил три главные подсистемы «культуры детства»: 1) детская игра; 2) детский фольклор и художественное творчество; 3) коммуникативное поведение детей (см.: [Кон, 1999]). Фантазийные игры по-своему включают все три аспекта, но именно на основе игры.

Детская игровая субкультура — особая система бытующих в детской среде представлений о мире и ценностях, совокупность особенностей поведения, форм общения и деятельности самих детей, своего рода культура в культуре, живущая по специфическим и самобытным законам, хотя и встроенная в общее целое.

Сейчас стало принято считать, что игра — общекультурный феномен (см.: [Хейзинга, 2011]), характерный как для человека, так и для животных (см.: [Миллер, 1999; Зорина, Полетаева, 2002]). Игра в истории культуры присутствует всегда и везде. При этом пространство культуры детства стало так или иначе в полной мере сопрягаться с феноменом игры [Игровая культура..., 2017]. Игры, как известно, могут быть инициированы и организованы взрослыми (с целью развития и воспитания детей) (см.: [Дидактические игры..., 1977; Савенков, 2024^a]), могут быть самодеятельными, разворачиваться и регулироваться детьми по правилам, бытующими в детском сообществе (см.: [Новоселова, Зворыгина, 1986; Эльконин, 1999; Эльконинова, 2014]), и могут создаваться самими детьми в непосредственном взаимодействии с предметами и/или другими детьми (см.: [Новоселова, Гаспарова, 1985; Трифонова, 2011; Савенков, 2024^b]).

Однако еще в середине XIX века отношение к игре было неоднозначным. Например, Г. Спенсер считал игру лишь необходимым инструментом для высвобождения избытков энергии и получения удовольствия (см.: [Spencer, 1864]). То, что игра по своей феноменологии обладает огромным развивающим потенциалом, стало обсуждаться в психолого-педагогической литературе лишь в конце XIX века, и то в борьбе с прецедентным отношением к этому феномену (см.: [Каптерев, 1898]). В конце XIX — начале XX века отношение к игре, как и к другим видам культуры взрослых для детей и различным аспектам детской субкультуры, меняется в позитивную сторону. Многие специалисты начинают уделять этому особое внимание (так, активно развивается детская литература, появляются журналы для детей, пишутся авторские сказки и др.). Но в основном — в логике педагогической целесообразности. Так, К. Гроос рассматривал игру как тренировку необходимых для жизни навыков (см.: [Groos, 1899]). А П.П. Блонский был склонен полагать, что игры вообще не существует — это понятие взрослых, для детей же все серьезно (см.: [Блонский, 1997]).

Связь игры с развитием воображения и фантазии четко обозначил еще Л.С. Выготский, который стал рассматривать мнимую ситуацию как критерий рождения собственно игры (см.: [Выготский, 1966]). По его мнению, игра начинается тогда, когда появляется рас-

хождение непосредственно видимого и смыслового полей, благодаря чему порождается мнимая (воображаемая) ситуация (см.: [Выготский, 2004]). «В игре самое важное не то удовольствие, которое получает ребенок, играя, но та объективная польза, тот объективный смысл игры, который бессознательно для самого ребенка осуществляется им» [Выготский, 1991, с. 57].

С.Л. Рубинштейн рассматривал игру как специфическую деятельность, подчиненную общим закономерностям деятельности во взаимосвязи с ее субъектом: «Игра — это деятельность; это значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности. <...> Суть человеческой игры — в способности, отображая, преображать действительность. Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир — в этом основное, центральное и самое общее значение игры» [Рубинштейн, 2000, с. 524]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что важно учитывать возможности субъекта деятельности в соотношении с внешним контекстом:

Игровые действия сообразуются лишь с теми предметными условиями, которые определяются мотивом и целью действий, и могут не сообразоваться с теми, от учета которых зависит вещественный результат действия в практической ситуации. Преобразуясь в соответствии с этим своим назначением, игровое действие приходит вместе с тем в соответствие и с возможностями ребенка. Именно в силу этой своей особенности игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющим мотивацию его деятельности, и ограниченностью его оперативных возможностей. Игра — способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей [Там же, с. 526].

Ключевой вклад в формирование трактовки детской игры с точки зрения ее развивающего потенциала внес ученик Л.С. Выготского Д.Б. Эльконин. Он выделил следующие ключевые моменты, которые раскрыл в своей фундаментальной работе «Психология игры», обсуждая их в контексте становления и развития культурно-исторической психологии и научной школы Л.С. Выготского:

1) разработка гипотезы об историческом возникновении той формы игры, которая является типичной для современных дошкольников, и теоретическое доказательство, что ролевая игра является социальной по своему происхождению и именно поэтому по своему содержанию; 2) раскрытие условий возникновения этой формы игры в онтогенезе и доказательство, что игра на границе дошкольного возраста возникает не спонтанно, а формируется под влиянием воспитания; 3) выделение основной единицы игры, раскрытие внутренней психологической структуры игры и прослеживание ее развития и распада; 4) выяснение того, что игра в дошкольном возрасте особенно сенситивна к сфере человеческой деятельности и межчеловеческих отношений, и установление, что основным содержанием игры является человек — его деятельность и отношения взрослых друг к другу, и в силу этого игра есть форма ориентации в задачах и мотивах человеческой деятельности; 5) установлено, что игровая техника — перенос значений с одного предмета на другой, сокращенность и обобщенность игровых действий — является важнейшим условием проникновения ребенка в сферу социальных отношений, их своеобразного моделирования в игровой деятельности; 6) выделение в игре реальных отношений детей друг с другом, являющихся практикой их коллективных действий; 7) выяснение функций игры в психическом развитии детей дошкольного возраста [Эльконин, 1999, с. 10].

Как можно заметить, фокус в исследовании и понимании феномена детской игры делается именно на дошкольном возрасте, им во многом и ограничиваясь.

Д.Б. Эльконин уделял особое внимание проявлению и развитию в игре творческого воображения. Он отмечал, что содержанием игры является то, «что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности» [Там же, с. 28].

В настоящее время существуют вариативные *типологии видов игр*. Собственно фантазийные игры как особый тип выделяются редко. И это, видимо, оправданно, так как типологии чаще всего охватывают те виды игр, в которые так или иначе играют почти все дети. Феномен же фантазийных игр не универсальный и бытует в локальных детских сообществах.

Д.Б. Эльконин выделил три разновидности игры, которые постепенно осваиваются ребенком в онтогенезе и выступают условием его психического развития: предметная, сюжетно-ролевая, игра с правилами.

Е.О. Смирнова придерживалась следующей более детальной классификации: предметные, сюжетно-ролевые, режиссерские игры, игры драматизации и игры с правилами (подвижные и настольные) (см.: [Смирнова, 2013]).

С.Л. Новоселова построила типологию игр, исходя из того, кому принадлежит инициатива в реализации игры — детям (самодеятельные игры), взрослым или определяется традициями этноса (см.: [Новоселова, 1989; 1997] и табл. 1).

Известны отдельные глубокие и содержательные исследования по режиссерским играм, когда ребенок разыгрывает сюжеты с помощью игрушек, выполняя одновременно роль сценариста, режиссера и актера (см.: [Новоселова, Гаспарова, 1985; Трифонова, 2011]). В режиссерских играх, как отмечает Е.В. Трифонова, «ребенок играет один с некоторым числом игрушек, при этом на себя он роль не берет, но наделяет ролями игрушки, действует от лица каждого из них и одновременно “режиссирует” общее действие, сам находясь при этом вне разыгрываемой ситуации» [Трифонова, 2011, с. 25]. Основная специфика режиссерской игры (в отличие от сюжетно-ролевой) — «это преимущественно индивидуальная форма осуществления игры, и, во-вторых, особенности замещения (переноса значения): если в сюжетно-ролевой игре ребенок берет какую-то роль на себя, то в режиссерской игре он наделяет этой ролью некий предмет (сюжетную игрушку или предмет-заместитель), а сам при этом находится за рамками сюжетного действия. Данное обстоятельство приводит к тому, что к середине-концу дошкольного возраста у ребенка фактически сформирована внеигровая (или надыгровая) позиция» [Трифонова, 2014, с. 57].

Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова отмечают особую ценность режиссерской игры в развитии центрального новообразования дошкольного возраста — воображения: «Режиссерская игра — это первый вид самостоятельной и, можно сказать, “настоящей” детской игры. Это очень сложно структурированная деятельность. Вхождение в игро-

Таблица 1. Классификация игр у детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста

Классы	Виды	Подвиды
Игры, возникающие по инициативе ребенка	Игры-экспериментирования	С природными объектами С животными и людьми Общение с людьми Со специальными игрушками для экспериментирования
	Сюжетные самодеятельные игры	Сюжетно-отобразительные Сюжетно-ролевые Режиссерские Театрализованные
Игры, связанные с исходной инициативой взрослого	Обучающие игры	Автодидактические-предметные Сюжетно-дидактические Подвижные Музыкальные Учебно-предметные дидактические
	Досуговые игры	Интеллектуальные Забавы Развлечения Театральные Празднично-карнавальные Компьютерные
Игры народные, идущие от исторической традиции этноса	Обрядовые игры	Культовые Семейные Сезонные
	Тренинговые игры	Интеллектуальные Сенсомоторные Адаптивные
	Досуговые игры	Игрища Тихие Забавляющие Развлекающие

Источник: [Новоселова, 1997] (приводится в сокращенном виде).

вую деятельность начинается с того, что ребенок сам придумывает ее сюжет. Режиссерская игра — это “сочинительство”. С этой точки зрения, каждый ребенок — своего рода писатель, причем замечательный писатель. Иногда это писатель-философ и одновременно писатель-фантаст. Почему? Да потому, что ребенок придумывает то, чего нет на самом деле» [Кравцов, Кравцова, 2019, с. 11].

А.В. Запорожец описывал своеобразное развитие природы игры в контексте взросления детей, показывая психологические основания появления фантазийных игр:

На более поздних ступенях развития, обычно уже в школьном возрасте, некоторые виды игр почти полностью переносятся в умственный план. Под влиянием пережитого или прочитанных книг дети разыгрывают воображаемом плане различные путешествия, приключения любимых героев, исторические события и т.д., почти не совершая внешних действий. Так, на основе внешней игры с материальными предметами складывается идеальная игра, «игра воображения» [Запорожец, 2000, с. 46].

При этом мы фиксируем варианты разворачивания фантазийных игр, когда, перейдя в идеальный план, внешние действия с предметами и пространством остаются значимой частью игры.

Один из ключевых признаков игры, отличающей ее от других видов деятельности, развивая идеи Л.С. Выготского, предложил А.Н. Леонтьев:

Игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе. Так, например, у ребенка, играющего в кубики, мотив игры лежит не в том, чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать ее, т.е. в содержании самого действия. Это справедливо не только для игры дошкольника, но и для всякой настоящей игры вообще. Не выиграть, а играть — такова общая формула мотивации игры. Поэтому в играх взрослых, если внутренним мотивом игры становится неолько играть, сколько выиграть, игра, собственно, перестает быть игрой [Леонтьев, 1996, с. 19].

Безусловно, это не единственный признак игры. К значимым признакам А.Н. Леонтьев относит и правила, и мнимую ситуацию,

и др. Он выделяет игры-драматизации как своеобразную «предэстетическую» деятельность:

Ее главными признаками являются, во-первых, то, что, в отличие от ролевых игр и ранних драматизаций, она не отражает обобщенно действий изображаемого персонажа, но воспроизводит типичное для него. Однако это и не непосредственное подражание, не непосредственное имитирование: наоборот, мы имеем здесь дело с произвольным творческим построением, руководимым тем или иным исходным представлением ребенка. Во-вторых, признаком истинной игры-драматизации является существенность для ребенка не только того, что он изображает персонажа, роль которого на себя берет, но и того, как он это делает, насколько совершенна передача объективного содержания, выраженного в данной роли. Игра-драматизация является, таким образом, одной из возможных форм перехода к продуктивной, а именно, к эстетической деятельности с характерным для нее мотивом воздействия на других людей [Леонтьев, 1996, с. 31].

Также А.Н. Леонтьев особо выделяет «игру-фантазирование» как момент, когда играющий ребенок выходит за пределы собственно игры, и отмечает, что в такой игре «создаваемый в ней образ фантазии самоценен для ребенка, он вызывает у него волнующие и сладкие эмоции, во имя этих переживаний он строится. Мотив игры сместился на ее продукт; игра умерла, родилась грэза» [Там же]. И в этом отношении действительно не так просто определить фантазийную игру в воображаемые миры и страны-утопии как целостную, но простую, скорее здесь представлен объединенный единым семантическим полем комплекс игр и других видов активностей.

В классификациях игр фантазийные отдельно рассмотрены С. Миллер (см.: [Миллер, 1999]), которая разделяет игры на исследовательские, подвижные, подражательные и фантазийные. В данную классификацию не включены игры, в которых ребенок не просто присваивает те или иные нормы, осваивает роли и проигрывает их в заданных сюжетом рамках, но и выступает в полной мере демиургом самих рамок, условий, норм и правил разворачивания игровой деятельности. «Фантазийными» у С. Миллер названы скорее сюжетные игры, которые строятся на мнимой ситуации.

Феномен фантазийных игр (в придуманные миры, страны-утопии) хорошо известен по определенного характера биографической и художественной литературе. Для изучения детских фантазийных миров стран-утопий обычно использовались либо воспоминания и дневники взрослых людей, в детстве игравших в такие игры, либо художественные произведения автобиографического характера, а также литература для детей в жанре фэнтези. Данные материалы систематизированы в работах С.М. Лойтер, см.: [Лойтер, 1992; 1998^a; 1998^b].

С.М. Лойтер приводит множество примеров игр в страны-утопии в опубликованных текстах биографического характера разных писателей и ученых, разделяя их на страны, имеющие название (например, автобиографическая повесть Л. Кассиля «Кондуит и Швамбрания»; всего 16 примеров); страны, не имеющие названия (например, «Страна... без имени и территории» М. Пришвина в романе «Кашеева цепь»; всего 7 примеров); утопии с названиями-эквивалентами страны (например, «Фанфаронова гора» у Л.Н. Толстого в «Воспоминаниях» (всего 8 примеров; см.: [Лойтер, 1998^b, с. 613–616]).

На основе одних литературных источников С.М. Лойтер смогла сделать ряд важных обобщений, фиксирующих ключевые характеристики такого явления культуры детства, как «игра-импровизация в утопическую страну-мечту» (относя его к детскому фольклору):

- данный феномен можно назвать «стереотипизированной формой человеческой деятельности, т.е. поведенческим стереотипом» [Там же, с. 616] (по К.В. Чистову — связанным с «типовыми решениями типовых ситуаций» [Чистов, 1986]), иначе говоря, в игре заложен культурный паттерн, решающий типичные задачи (потребности) детей;
- такая игра содержит признаки детской художественной игры («страна» — «<...> поэтический символ, форма отражения художественного образа в игре. “Страна” в игре-импровизации — и детский миф о мире. Структура мифической страны основана на двух как будто взаимоисключающих друг друга планах: идеализации, даже гиперидеализации, и абсурде, парадоксе. Всеобщее благоденствие, равенство и справедливость, с одной стороны, — и небывалость, “перевернутость”, нонсенс — с другой» [Лойтер, 1998^b, с. 616];

- игра тайная, «потаенная» (как от взрослых, так и от других детей);
- число играющих от одного до трех человек;
- преобладают дети в возрасте от 7 до 11 лет (встречаются более младшие участники);
- «участники игры, как правило, городские дети, обладающие богатым воображением и некоторым книжным опытом. <...> это по преимуществу игры тех, кто во взрослой жизни реализует себя в творческом труде (писательстве, науке и т.п.)» [Лойтер, 1998б, с. 616–617]; однако, как показывают наши исследования, игра может встречаться и в сельской среде (но с явными фактами влияния городской культуры);
- игра длится от нескольких месяцев до года и более;
- иногда имеет свою письменную атрибутику (карты, схемы, рисунки, тексты).

Появление и бытование детских фантазийных игр в стране-утопии и воображаемые миры лежит в самой природе развития ребенка. Особенno если это развитие мы рассматриваем как путь присвоения и овладения культурой взрослых, интериоризации ребенком внешнего мира во внутренний план развития посредством знака как «орудия психического» [Выготский, 1983]. И этот процесс происходит в «единстве аффекта и интеллекта» (по Л.С. Выготскому).

Одна из версий, какова первопричина такого рода игр: детям свойственно стремление к обладанию заманчивыми и привлекательными, на их взгляд, артефактами взрослого мира, которыми ребенок не может обладать в силу возраста, но понимает их значимость и важность присвоения. При этом ему уже становятся понятны определенные границы, которые нельзя нарушать во взрослом мире. Это могут быть как реальные ограничения для воплощения мечты в будущем (например, мечты водить машину), так и ограничения мечты фантастической (обладать волшебной палочкой). Но что делать, если появляется настойчивое желание, осознается конкретная мечта, которую затруднительно реализовать в действительности? Дети начинают создавать собственные миры, в которых многое возможно хотя бы на уровне допущения, «мнимой ситуации». Одним из источников, подкрепляющих допустимость реализации той или иной мечты, в том числе фантастической, могут выступать различные культурные тексты (сказки, фэнтези, фильмы, мультфильмы и др.).

Фантазийная игра — это обособленное пространство, свой собственный мир, который живет по своим правилам. В нем все нереально. Создатели игры могут создавать в пространстве игры все, что захотят, — ведь само это пространство создано ими, от времени, которое течет иначе, чем в реальном мире, до мельчайших артефактов игры.

Можно было бы предположить, что детям, которые пытаются присвоить социокультурные нормы взрослого мира, достаточно их проиграть по аналогии с наблюдаемым у взрослых (как обычно происходит в режиссерской и сюжетно-ролевой игре), то есть реализовать конкретную ситуацию понарошку. Однако для некоторых детей этого недостаточно. Им становится интересно проиграть не только конкретную ситуацию, но создать мир в целом и управлять им. И они начинают конструировать собственные фантазийные миры. Выработка правил, определение границ игрового пространства и времени — одна из форм реализации ребенком «интеллектуальной творческой деятельности». Но одному жить и действовать в мире, который ты создал сам, не так интересно. Поэтому для его удержания и развития важно вовлечь и посвятить в мироздание своих друзей.

Ребенок, конечно, следит за тем, что происходит в окружающем его мире, он опирается на свой опыт и информацию из открытых источников (в настоящее время это в основном интернет и экранные формы визуальной культуры взрослых для детей). Овладев определенным культурным багажом, ребенок начинает произвольно его комбинировать, включая фантазию — создавая скорее желаемое, чем действительное. Как отмечала В.С. Мухина, дети начинают строить свои фантазийные миры «на допущениях иррационального характера, без детерминации в реалистическом стиле. Здесь факты и явления не поддаются рациональному объяснению. Здесь пространство и время соединяются не в хронологической последовательности — здесь может быть сколько угодно фантазийных допущений» [Мухина, 2005a]. В таких играх детьми осваиваются правила и нормы мироустройства — но не просто присваиваются, а порождаются. Задача фантазийной игры — не освоить правила других для себя, а научиться создавать свои правила для других. Ребенок здесь выступает в роли некоего волшебника, который может создавать все, в том числе

собственное мироустройство. Два мироустройства существуют параллельно, и в каждом свои особые реалии. В мире, созданном детьми, присутствуют фантазийные значения и смыслы, придуманные правила и собственная форма, наполненная содержанием. Можно предположить, что чем больше смысловые координаты создаваемого детьми мироустройства отличаются от мироустройства реального, тем качественнее фантазийная игра.

Наличие своего мира, своего пространства и времени приводит создателей и участников фантазийных игр к необходимости разделения пространства на «свое» и «чужое». Происходит определенная кодификация, может быть создан собственный язык, место прохождения игры сакрализуется, придумываются тайные знаки и т.д. Играющие отгораживаются не только от взрослого мира, но и от «не своих» сверстников.

Фантазийные игры детей, очевидно, бытовали всегда, но в разное время опирались на различные источники. Один из них заложен в самой культуре — это мифологемы, фольклорные тексты, сказки и т.п. Но в наше время слово «сказка» для детей младшего школьного возраста приобретает порой негативную коннотацию. Взрослые убеждают детей, что они живут в реальном мире и нужно ему соответствовать, успевать за ним. А сказки — для несмышленых малышей. Однако эти внушения взрослых вызывают у детей когнитивный диссонанс, когда они видят на экране сериалы и фильмы киновселенной Marvel или читают о Гарри Поттере. Срабатывает известное правило материализации увиденного — «Если я это вижу, значит это существует!». На смену архаическому мифу в качестве источника вдохновения для создателей фантазийных игр пришли современные мифологемы, создаваемые индустрией развлечений — правда, зачастую использующие сюжеты и мотивы древних мифов.

Феномен фантазийных миров в XX веке также активно поддерживался сформировавшимся отдельным жанром литературы — фэнтези (Л. Кэрролл «Алиса в стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье», К. Льюис «Хроники Нарнии» и др.). Сведения о многочисленных авторах, работающих в жанре фэнтези и создающих произведения по модели страны-утопии детей, приведены в книге «Лица фэнтези», составленной Т. Уиндлинг ([Windling, 1996]). Значительная часть произведений, написанных в жанре фэнтези, была экранизирована.

Фантазийные игры во многом строятся на основе парного механизма «идентификации-обособления», описанного В.С. Мухиной (см.: [Мухина, 2012]). Построение своего пространства, своего времени, своего мира, естественно, усиливает различные способы и формы идентификации «свой, свое — чужой, чужое» по тем или иным признакам и кодам. Превалирует идентификация с выделенной по заданным правилам референтной группой сверстников. Одновременно происходит и обособление, в первую очередь от взрослых, но также и от «чужих» сверстников. Освоение правил единения в определенное «мы» и противопоставления не очень определенным «они» отражается и в выделении своего и чужого пространства.

Среди общих особенностей фантазийных игр в страну-утопию и воображаемые миры можно отметить следующие моменты (с естественной вариативностью в конкретных игровых воплощениях).

- Это в определенной мере тайная игра, о существовании которой известно ограниченному кругу лиц — играющим и, возможно, их ближайшему социальному окружению, в связи с чем игра обрастает особыми условными знаками и кодировками, способствующими сохранению засекреченности в основном от взрослых, а также и от не включенных в игру сверстников.

- Игра имеет протяженность во времени — от нескольких дней до нескольких лет. В полной мере она разворачивается только при условии достаточно длительного удержания во времени (хотя бы несколько недель или месяцев); может длиться и несколько лет с игровыми всплесками и затуханиями по сезонам.

- Игровая деятельность порождает различные знаковые системы и удерживается на символическом уровне посредством различной атрибутики — карт, схем, рисунков, текстов, вещей (как материальных, так и воображаемых). Игры могут сопровождаться выдуманными языками, выработкой символики по аналогии с настоящими странами (герб, флаг, гимн, «священные» места и т.д.), особой топонимикой и ономастикой, законами и постулатами.

- Игра не является массовой, но обязательно социальна по своему функционированию и удержанию, хотя и камерна. В индивидуальных формах воплощения она может удерживаться длительное время при особой аутализации ребенка. В большинстве случаев она удержи-

вается в диалоге и взаимодействии, что требует как минимум двух детей. Обычно в игре присутствуют от двух до семи детей — чаще всего близких родственников, друзей-единомышленников по интересам и близких по возрасту. Такие игры преимущественно разворачиваются и удерживаются детьми в возрасте от 7 до 12–14 лет, что связано с психологическими особенностями возраста (до 7 лет дети не обладают потенциалом осознанной и произвольной символизации, порождения правил и норм, а после 14 лет начинают доминировать интересы, выраженные в других формах общения со сверстниками). Правда, стоит отметить, что аналогичные формы игровой деятельности можно встретить и в подростковой субкультуре, но они развиваются иначе и выполняют иные психологические задачи.

- Создателями игрового пространства, авторами правил игры выступают сами дети. При этом генератором идей обычно является один ребенок, обладающий богатым воображением и значительным книжным опытом или включенный в иные насыщенные информационные поля (чаще всего это дети родителей, имеющих интеллектуальные профессии).

- Данные игры в основном разворачиваются в городской культуре. Изначально можно утверждать, что это в основном игры городских детей в мегаполисах. Хотя само проигрывание происходит чаще вне города (дача, деревня), либо на границе города (лесопарк), либо в закрытом (потаенном) пространстве города (пустыри, овраги, чердаки и подвалы). В последнее время подобные игры фиксируются в сельских поселениях среди деревенских детей — как явное заимствование из городской культуры, а также свидетельство ставшего доступным информационного поля, порожденного в городе (телевидение, компьютерные игры, информация из интернета). При этом в игре обычно выделяют по определенным признакам особо значимые места в пространстве, которые обустраиваются по собственному разумению.

В качестве значимой особенности игр в страну-утопию и воображаемые миры также можно отметить, что они охватывают все виды игровой деятельности (манипуляторную, двигательную, сюжетно-ролевую, с правилами, режиссерские), еще и надстраиваясь над ними, так как играющий занимает также позицию создателя игро-

вых норм и правил. Игры в фантазийные страны включают в системном виде большую часть различных элементов субкультуры детства (тайные языки, мифологизация пространства, различные элементы детского фольклора, строительство штабов, граффити, детская заумь и др.), см.: [Осорина, 2000; Русский школьный фольклор..., 1998; Чедникова, 2002].

Фантазийные миры детских стран-утопий не автономны от реального мира. Эта игра порождает значимые игровые реалии, развивающие ребенка и способствующие освоению им пространства. Окружающее пространство в игре четко структурируется на природное и урбанистическое, реальное и воображаемое (с границами и переходами между ними). Основные нормы игры заложены в присвоении природного или «заброшенного» пространства, так как в нем дети чувствуют себя более самостоятельными вне жестких рамок поведения, заданных взрослыми.

В игре осуществляется развитие идеи о значимости планирования, разворачивания во времени в идеальном плане собственных действий как событий страны-утопии. Происходит освоение творения истории через различные способы фиксации событий, самими же детьми отмеченных как значимые (порождаются летописи, книги историй, статистические сводки и т.п.).

Игра в страну-утопию ведет к освоению различных социальных ролей через их проигрывание. Дети, создавая для себя параллельный мир, учатся таким образом выстраивать взаимоотношения со сверстниками. В игре значимо нормирование взаимодействия внутри общества. С одной стороны, эти формы взаимодействия рождаются как моделирование атрибутов больших социальных обществ (основные задачи страны, герб, гимн, конституция), с другой — акцентируется внимание на том, как эти нормы задаются, фиксируются, исполняются.

Подобные игры имеют выраженные возрастно-психологические границы. К началу игры у ребенка должны быть сформированы способности и потребности к созданию фантазийных миров, в которых он займет позицию порождающего и удерживающего различные нормы взаимодействия с реалиями, с другими людьми, со временем и собственным самосознанием. В фантазийной стране-утопии отра-

батывается возрастная потребность в моделировании мира посредством игры. Данная игра актуализирует и в какой-то мере инструментализирует психологическое и социальное развитие детей.

В реальном процессе игры в страну-утопию дети осваивают различные универсальные типы мыследеятельности (см.: [Алексеев, 2002]):

- управление (создание распоряжений, законов в «стране» / правил в «организации», управление взаимодействиями участников, выстраивание правил игр);
- конструирование (сбор «штабов» на деревьях, создание различных приспособлений);
- творчество (написание и проведение конкурсов стихов, рисунков; придумывание сюжетов, нарративов);
- проектирование (от замысла возможного до воплощения в действительности того, чего не было ранее);
- исследование (изучение растений и животных, поиск нужных деревьев для залезания, освоение нового пространства и т.д.).

Фантазийные игры в страну-утопию или иные воображаемые миры могут рассматриваться как особый тип жизнедеятельности, характерный не для всех детей младшего школьного и младшего подросткового возрастов. Такая жизнедеятельность имеет свои закономерности существования в рамках взаимосвязанных миров — мира взрослых и мира детей. Фантазийная игра — особое пространство и средство саморазвития детей и младших подростков, позволяющее им выйти за пределы освоения социокультурных норм деятельности и стать авторами такого нормирования, что ярко отражает «вызревшую свободу воли».

Представленные в главе 1 обобщения во многом опираются как на теоретические работы в области психологии игры и детства, так и на те эмпирические исследования, фактология которых будет раскрыта в последующих главах. История настоящей книги после каждого этапа порождала следующий этап, и мы раскроем фактологию конкретных способов фиксации и отображения фантазийных игр в их исторической последовательности:

1) страна-утопия Какорея — уникальный случай документального отображения фантазийной игры в страну-утопию в городской среде;

2) игра «Перемеха» — пример бытования фантазийной игры детского сообщества в сельской среде и ее отображение в антропологическом фильме;

3) отображение проявлений фантазийных игр в автобиографических нарративах, стимулированных фильмом «Перемеха» и статьей про Какорею.

Научное издание

Обухов Алексей Сергеевич
Гузеева Александра Алексеевна
Фрейчко Павел Викторович

**Фантазийные игры детей как пространство
«вызревания свободы воли»:
отображение в документах, антропологическом фильме
и автобиографических нарративах**

Зав. книжной редакцией Е.А. Бережнова
Редактор Т.В. Коршунова
Верстка: Н.Е. Пузанова
Корректор Е.Е. Андреева
Дизайн обложки: В.П. Коршунов
Вклейка: А.В. Бородина

На обложке: крыльцо-гульбище Богоявленского храма села Лядины
Каргопольского района Архангельской области —
центральная локация детской фантазийной игры «Перемеха».
Фотография А.С. Обухова

Подписано в печать 22.09.2025. Гарнитура Alegreya
Формат 60×88/16. Усл. печ. л. 20,1. Уч.-изд. л. 17,3
Тираж 500 экз. Изд. № 3014. Заказ

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15285

Отпечатано ООО «Фотоэксперт»
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42