

Структура и варианты сюжетной игры дошкольника

Е. О. Смирнова*,

доктор психологических наук, профессор, руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при Московском городском психолого-педагогическом университете

И. А. Рябкова**,

аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, педагог-психолог Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при Московском городском психолого-педагогическом университете

В статье приводится понимание детской игры в широком и узком смысле: в широком смысле предлагается понимать свободную, эмоционально насыщенную активность, лишенную принуждения и включающую спонтанное опробование себя и предмета игры. Определение игры в более строгом научном смысле было дано Д. Б. Элькониним, рассматривающим сюжетно-ролевую игру как высшую и наиболее развитую ее форму, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми. Авторы отмечают, что последнее не включает многие широко распространенные виды сюжетных игр, где дети не моделируют деятельность взрослых. В этой связи в качестве главного критерия сюжетной игры как ведущей деятельности дошкольника, вслед за Л. С. Выготским, предлагается рассматривать расхождение мнимой и реальной ситуации. В структуру сюжетной игры вводятся дополнительные компоненты: предметы (игрушки), время и пространство игры, взаимодействие с партнером и позиция играющего. Предлагается типология сюжетных игр, основанная на различной позиции играющего и включающая семь вариантов сюжетной игры: традиционная ролевая, ролевая через игрушку, ролевая индивидуальная, режиссерская индивидуальная и совместная, процессуальная и событийная, в которой ребенок действует из реальной позиции. Признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет рассматривать данные виды как самостоятельные формы ведущей деятельности дошкольника.

Ключевые слова: игра, сюжетная игра, мнимая ситуация, структура игры, предметный план игры, пространство и время игры, взаимодействие партнеров, позиция играющего, ролевая игра, режиссерская игра, событийная игра.

*smirneo@mail.ru

**baladinskaya@mail.ru

соответствии с позициями культурно-исторической теории и теории деятельности, игра рассматривается как ведущая деятельность дошкольника. Именно в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, произвольность, самосознание, потребностно-мотивационная сфера ребенка и пр. В современной педагогике значение игры ни в коем случае не отрицается, однако часто рассматривается как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, формирования полезных навыков и пр. Однако узко дидактическое значение игры весьма ограничено. Это далеко не лучшее средство обучения. Конечно, можно использовать игру только в дидактических целях, но при этом ее главные, специфические функции отходят на второй план или совсем вытесняются. Игра – это ни в коем случае не упражнение в какой-то частной функции. Это форма жизни дошкольника, главное средство его развития и формирования специфически человеческих способностей.

Ценность игры для детского развития подчеркивается практически всеми – не только психологами, но и педагогами и юристами. Во многих программах дошкольного воспитания этот термин присутствует в различных вариантах («игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии») и пронизывает все разделы. Создание условий для игровой деятельности выдвигается как первостепенная задача ДОУ. В Конвенции о правах ребенка наряду с другими жизненно важными правами постулируется право ребенка на игру.

Столь интенсивное и разноплановое использование данного термина побуждает вернуться к его определению, чтобы выделить специфические характеристики детской игры. Важно еще раз обсудить определение понятия «игра» и конкретизировать его через ряд признаков, которые будут служить опорными точками для оценки наличия и качества этого вида деятельности в жизни ребенка. Задача имеет не только

научный интерес, но и чисто практическое и даже юридическое значение. Здесь важно обратить внимание на следующие ее аспекты:

- поскольку определения игры многозначны, остается непонятным, что такое право на игру и как проследить, насколько это право реализуется;

- можно ли четко и однозначно отделить игру от неигры и как именно определить полноту условий для игровой деятельности в конкретных детских садах?

- как оценивать степень владения игрой?

Ответы на поставленные вопросы чрезвычайно важны для образования детей младшего возраста. Попытаемся рассмотреть главные признаки игры и выделить определяющие специфику этой детской деятельности.

Мнимая ситуация как критерий игры

Еще Д. Б. Эльконин отмечал:

«Слово “игра” – не научное понятие в строгом смысле слова. ... до настоящего времени мы не имеем удовлетворительных определений и объяснений существующих форм игры» [5, с. 308].

С тех пор ситуация мало изменилась: термин «игра» остается полисемантическим и используется в разных контекстах. Несмотря на свою неопределенность, он прочно вошел в детскую психологию и дошкольную педагогику, где используется и в широком и в узком смысле.

В широком смысле игре обычно противопоставляют работу. Игра не имеет практического результата даже при наличии продукта, например, постройки из кубиков. Однако при таком понимании под игрой может пониматься любое обучающее занятие, дидактические игры, организованные взрослым, и любая деятельность под контролем взрослого. Столь широкое употребление термина «игра» приводит к размыванию границ этого понятия и, как следствие, к дискредитации самой деятельности. Все чаще педагоги сталкиваются с феноменом пассивного ожидания детьми предложений взрослого, а на предложение

поиграть садятся за стол с дидактическими игрушками. В то же время в истории психологии и философии игра определяется через следующие признаки:

- свободная активность, лишенная нуждения;
- эмоциональный подъем, причем наличие удовольствия от деятельности, а не от ее результата;
- спонтанность, импровизация, активное опробование себя и предмета игры.

Присутствие данных признаков в деятельности ребенка может свидетельствовать о наличии игры в широком смысле данного термина. В этом широком контексте к игре можно отнести свободное манипулирование игрушками, самостоятельное экспериментирование, игры с правилами и пр. Вместе с тем к игре нельзя отнести любую деятельность, предполагающую директивную активность взрослого, его руководство и принуждение, даже если при этом используются игрушки или сказочные сюжеты. Поэтому право на игру предполагает время и место для реализации свободной, эмоционально насыщенной, спонтанной деятельности детей.

Определение игры в более строгом, научном смысле было дано Д. Б. Эльконин, который исследовал не игру вообще, а определенный ее вид – сюжетно-ролевую игру – и понимал ее как высшую, развернутую и наиболее развитую ее форму. Он писал, что в такой игре «...воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности» [5, с. 20]. Однако это определение резко ограничивает круг детских деятельностей, определяемых данным термином. Под него не попадают многие широко распространенные виды сюжетных игр, в которых дети не берут роли взрослых и не моделируют их деятельность: режиссерские игры, индивидуальные игры с куклами, игры в животных и пр. В этой связи целесообразно обратиться к статье Л. С. Выготского [2], в которой он, как известно, в качестве главной характеристики детской игры определил *расхождение реальной и мнимой ситуации*:

«Ребенок в игре начинает действовать “не от вещи, а от мысли”, не в реальной, а в мыслимой, воображаемой ситуации».

Благодаря этим качествам игры, в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание и пр. Их становление в наибольшей степени способствует формированию сознания и внутреннего плана действия как специфических характеристик человека. Вслед за Л. С. Выготским, мы полагаем, что именно *создание мнимой (изображаемой) ситуации является главным специфическим признаком игры*, определяющим ее отличие от любой другой деятельности. Роль – это частный случай мнимой ситуации («мнимого Я») и может характеризовать классическую, развернутую ролевую игру, подробно описанную Д. Б. Эльконин. Однако существуют другие сюжетные игры, где позиционного замещения (т. е. роли) нет, но есть мнимая ситуация, в которой ребенок действует «не от вещи, а от мысли», и есть содержание (сюжет), т. е. определенная последовательность событий. Поэтому эти игры, не являясь ролевыми, остаются сюжетными.

Под словом «мнимый» мы понимаем осознанно совершаемый ребенком выход за пределы реального воспринимаемого и приписывание ему новых значений, т. е. то, что дети обозначают известным словом «понарошку» (или «как будто»). Это не воображаемая ситуация, а одновременное удержание реальной и изображаемой ситуации [1]. Таким образом, мы отличаем ее от фантазирования: в последнем отсутствует изображение, выражение внутреннего содержания. Утрата одного из двух планов (реальности или изображения) говорит об отсутствии мнимой ситуации и, следовательно, игры.

В отличие от роли, мнимая ситуация является универсальной, общей для всех вариантов сюжетной игры характеристикой и содержит в неразрывном единстве аффективно-мотивационную и

операционально-техническую составляющую.

Важно подчеркнуть, что воображаемая ситуация в игре существует не в воображении ребенка, а в его практических действиях (совместных или индивидуальных). Она «удерживается» на разных опорах, каждая из которых в игре помимо реального существования приобретает новое, привнесенное ребенком значение. В этом смысле мнимая ситуация создается и существует посредством различных аспектов, которые можно считать структурными составляющими игры.

Структурные составляющие игры

Рассматривая структуру сюжетно-ролевой игры, Д. Б. Эльконин выделял *игровой сюжет* и *содержание игры*.

Сюжет – это та область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре. В отличие от него, содержание отражает то главное, что ребенок выделяет в человеческих отношениях. Здесь отражается более или менее глубокое проникновение ребенка в человеческие отношения [5]. Однако данных характеристик явно недостаточно для тех задач, которые выдвигает современная практика, а именно для описания характера той или иной игры и для типологии детских игр. В своей работе мы попытались представить структуру сюжетной игры более развернуто, включив в нее разные составляющие, каждая из которых представлена в двух планах: реальном и идеальном. К ним относятся *предметный план*, *пространство* и *время игры*, *взаимодействие с партнерами*, *позиция ребенка в игре*. Выраженность и содержательное наполнение данных аспектов задают характер игры и могут быть использованы для анализа ее конкретного вида. Рассмотрим их более подробно.

Предметный материал игры (игрушки и предметы-заместители) традиционно не входит в структуру игры, несмотря на то, что игрушки и другие предметы являются самым распространенным средством создания мнимой ситуации и без них не обходится почти никакая детская игра.

Самые распространенные игровые предметы – это игрушки. В строгом смысле игрушкой (т. е. средством игры) является предмет, позволяющий ребенку выйти за пределы воспринимаемой ситуации. Среди них выделяют *образные игрушки*, *предметы оперирования*, *маркеры пространства*.

Образные игрушки открывают возможность одушевления, оживления и принятия на себя опыта и переживаний ребенка. Той же функцией могут обладать и так называемые атрибуты роли (шапочки, повязки, воротнички), которые призваны помочь ребенку почувствовать себя другим, принять новую ролевую позицию.

Принятию и удержанию игровой ситуации способствуют предметы оперирования в игре (игрушечные сабли, кухонная утварь) и маркеры пространства (дома, деревья, мосты). Все эти вещи помогают ребенку создать и удержать мнимую ситуацию.

Возможность включать предметы в игру и вариативно их использовать является важнейшей характеристикой игры. Иногда место предмета в структуре игры определяет ее вид (режиссерская или ролевая игра) или отражает важный для ребенка сюжет игры (например, поиск сокровища).

Пространство игры. Это занимаемая в игре площадь, «охват» (много/мало места) и другие характеристики пространства (тесно/свободно, далеко/близко, высоко/низко и т. д.). Посредством этих характеристик пространство дифференцируется и придает смысл, т. е. обосновывает те или иные действия. Например, «идти в магазин» нужно, потому что он находится на некотором расстоянии от дома. Дети, для которых протяженность становится важной характеристикой пространства, обязательно обозначают этот путь в игре (действием или словом), хотя в реальности «магазин» может находиться на границе с «домом». Соблюдение пространственных границ в игре, стремление обозначить их говорит о развитых пространственных представлениях. Кроме того, пространство, организуясь через предметные опоры или «маркеры пространства» [3], свидетельствует о внутреннем пространстве личности ребенка и

о способах его коммуникации. Например, в исследовании Т. В. Пивненко [4] показано, что дети, не принимаемые сверстниками, отличаются схожими особенностями в построении пространства в игре: захватывают очень большое пространство, жестко его отграничивают или, наоборот, играют в очень тесном пространстве, совершенно не готовые его отстаивать.

Время игры. Эта характеристика предстает в игре в трех формах:

1) *сюжетное* – время, которое изображается в игре, т. е. в какое именно время происходит то или иное изображаемое событие (например, играют «в зиму» или «в ночь»), и его длительность. Длительность эта именно изображаемая, а не объективная, т. е. ребенок обозначает в игре, что событие длится долго-долго. Сюжетное время отражает, во-первых, степень владения ребенком категорией времени и, во-вторых, может отражать какие-то значимые мотивы. Например, мальчик в рамках разных сюжетов (приготовление еды, приход гостей и др.) проигрывает мотив ожидания – делает его предметом игры («надо еще чуть-чуть подождать», «уже недолго осталось», «нескоро придут» и т. д.);

2) *организационное*, т. е. планирование и его реализация. Как известно, способность планировать свою игру вначале чрезвычайно мала, с развитием игры период планирования возрастает и порой она почти вся превращается в планирование. С точки зрения оценки игровой деятельности, интересны дальность перспективы и ее пошаговость (или обобщенность), следование задуманному, учет реального времени при организации игры (например, «сжатие» игры с сохранением замысла, чтобы успеть завершить игру);

3) *реальное*, т. е. то, которое можно объективно замерить: настоящая длительность действия, ситуации, повторяемость сюжета, время планирования, обсуждения и т. д. Длительность и повторяемость сюжета (действия) говорят нам об индивидуальной значимости того или иного мотива для ребенка. Это может быть связано с освоением какого-то моти-

ва или с его проживанием как аффективно значимого.

Игровое взаимодействие. Общение с другими в игре разворачивается на двух уровнях: в рамках сюжета (на уровне ролевых или реальных взаимоотношений, как в событийной игре), или за его пределами. С одной стороны, дети общаются в мнимой ситуации, а с другой – по ее поводу. В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой – переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации и пр. Это может свидетельствовать, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело – игру.

Ролевое взаимодействие как элемент структуры и единицу анализа игры ввела Л. И. Эльконинова [6], выделив особую форму такого взаимодействия – *двухтактность*. Эта форма, по нашим наблюдениям, может носить различный характер в игре и быть по-разному представленной в личности ребенка. Например, есть дети, склонные к вызовам в игре и не принимающие ответы партнеров; есть дети, вызовы которых направлены не на партнера, а, скорее, на общность «Я+партнер» и предполагают совместное преодоление. Л. И. Эльконинова не говорит о двухтактной форме в реальном взаимодействии детей. Но в реальном общении детей по поводу игры также можно усмотреть два такта (вызов и ответ): дети вносят свои предложения, выражают недовольство действиями партнера, обсуждают и планируют игру и пр. Важно подчеркнуть, что игровое взаимодействие не обязательно включает в себя ролевое – игровая ситуация может поддерживаться за счет других элементов, например, мнимых событий, пространства.

Позиция играющего. Важнейшей характеристикой игры является позиция в ней самого ребенка. Под позицией мы понимаем то место, которое в структуре игры занимает собственное «Я играющего». В эксперименте Д. Б. Эльконинова и В. А. Не-

доспасовой, направленном на изучение развития децентрации, позиция играющего была названа «условно-динамической». Однако Д. Б. Эльконин подчеркивал, что такая позиция имеет место только в коллективной ролевой игре. В индивидуальной игре, в том числе в игре с куклой, «...нет жесткой необходимости ни в смене позиции, ни в координации своей точки зрения с точками зрения других участников игры. Возможно, что при этом игра не только не выполняет функцию «моральной и познавательной децентрации», но и, наоборот, фиксирует еще больше личную, единственную точку зрения ребенка на предметы и отношения, фиксирует эгоцентрическую позицию» [5, с. 281]. На наш взгляд, любая игра способствует развитию децентрации. По словам Л. С. Выготского, «ребенок учится в игре своему Я» (с. 291). Создавая фиктивные точки идентификации (свое другое Я) и соотнося себя с ними, он выделяет себя и осваивает свое Я. В игре, благодаря расхождению смыслового и видимого поля, становится возможным действие «от мысли, а не от вещи» (Л. С. Выготский), от собственного замысла, а не от ситуации. Такая дифференциация Я представляет собой механизм децентрации: невозможно встать на позицию другого, не найдя в себе схожей позиции, и наоборот – мы тем легче встаем на позицию другого, чем более дифференцированно наше Я.

Позиция Я существенно различается в разных видах игр. Поскольку играющий ребенок – ее создатель – является центром и источником игры, мы полагали, что позиция играющего может быть положена в основание классификации видов игры. Выделенные компоненты структуры игры позволяют создать типологию игры, показав неповторимую структуру каждого вида.

Типология сюжетных игр

Позиция играющего может быть ролевой, режиссерской и реальной. В соответствии с этим можно выделить три типа сюжетной игры, каждый из которых включает несколько вариантов. Остановимся на их краткой характеристике.

Ролевая игра – предполагает принятие на себя роли и действия от ее имени. В таком принятии роли происходит слияние себя с другим, погружение в другого с одновременным сохранением самого себя как зрителя происходящей игры [1]. Здесь ребенок находится одновременно в двух позициях – реальной и изображаемой. «Я» ребенка *условно идентифицируется с позицией*. Ролевые игры имеют несколько вариантов.

1. *Ролевая игра* – «классический» вид игры, подробно описанный Д. Б. Элькониним и многими исследователями игры. В структуре этого вида игры мнимая ситуация предполагает общение с партнерами в двух планах: реальном и ролевом. Большой вклад в понимание игровой ситуации внесли Л. И. Элькононова и Т. В. Бажанова, дополнив представление Д. Б. Эльконина о единице игры, которая понимается как «... не одна изолированная роль, а соотношение двух ролей (ролевого действия, вызывающего ответное, и только в силу этого осмысленное действие)» [6, с. 316].

2. *Ролевая игра через игрушку*. Здесь роль «отдается» образной игрушке (кукле или любой другой) и осуществляется через нее. Сегодня это довольно распространенный вид игры, который встречается значительно чаще, чем другие. Интересным является сам феномен выбора игрушки в качестве своего «представителя» для партнера по игре. Структура такой игры осложняется – ролевое общение носит «опосредствованный» куклой характер. Последняя становится носителем слов, действий и переживаний ребенка, который она «адресует» своему партнеру – кукле другого ребенка.

3. *Ролевая игра без партнера* – здесь ребенок принимает на себя роль и взаимодействует с воображаемым партнером. В данном случае игра отличается отсутствием реального взаимодействия и спецификой ролевого поведения – оно представлено одним ребенком. То есть один ребенок перевоплощается в различные роли и общается то от одного, то от другого лица. Такая игра требует минимум предметных атрибутов и происходит в основном во внутреннем плане.

Режиссерские игры – сюжетные игры, в которых ребенок, не принимая на себя определенной роли, действует от имени разных игрушек, т. е. делегирует роли игрушкам и выстраивает между ними отношения. В таких играх «Я» ребенка условно идентифицируется скорее с темой, историей, происходящим, например, конфликтом между персонажами. Позиция играющего отстранена от какой-то определенной роли, носит дистанцированный характер и идентифицируется, скорее, с событийным рядом. Играющий как бы смотрит сверху на то, что происходит в игре, и поочередно принимает позиции разных игрушечных персонажей, не совпадая ни с одним.

К режиссерским играм относятся:

1) *индивидуальная режиссерская игра*, когда играющий занимает позицию режиссера происходящих событий, а не их непосредственного участника. Ребенок находится над ситуацией, вне ее, почти в буквальном смысле глядя на нее сверху, со стороны. Структура этого вида игры похожа на структуру ролевой игры без партнера: ролевое взаимодействие создается одним играющим. Различия в том, что оно носит «опосредствованный» характер, т. е. осуществляется через кукол;

2) *совместная режиссерская игра* – предполагает ролевое взаимодействие с партнером через игрушки и одновременно обычную режиссерскую игру, т. е. в структуре такой игры будет а) реальное взаимодействие партнеров, б) ролевое через игрушки и в) ролевое через игрушки, представленное одним ребенком.

Событийные игры – сюжетные игры, в которых ребенок участвует с позиции «реального Я». Здесь ребенок действует от своего имени. При этом он может общаться с куклой, использовать предметы заместители и существовать в изображаемом пространстве и времени. Все это дает основание считать данную деятельность игрой, несмотря на отсутствие условной позиции играющего.

К таким играм относятся:

1) *процессуальная игра*, которая характеризуется отсутствием ролевого взаи-

модействия. Мнимая ситуация при этом вполне может отражать элементы отношений. Например, девочка Таня понарошку сердится на куклу. То есть в структуре такой игры мы будем видеть не обобщенные роль или историю, а отдельные игровые элементы – предметы и/или игровое взаимодействие с отсутствием игрового пространства, роли и т. п.;

2) *событийная игра*. Здесь ребенок участвует в игре с реальной позиции, т. е. остается «собой» в игровой ситуации. Например, играет, как будто встретился с разбойниками или подружился с привидением, попал в сказочную страну. При этом возможно реальное взаимодействие, т. е. дети могут играть вместе, не принимая на себя роли. Например, двое детей спасаются от «наводнения»: залезают на диван, прыгают по стульям, «паникуют» и придумывают план спасения. Или другой пример, приведенный Л. С. Выготским:

«...дети, сидя за настоящим столом, могут играть в обед, или ... дети, которые не хотят укладываться в кровать, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать» [2, с. 220].

Если ребенок играет один, то чаще всего он, все же сохраняя реальную позицию, играет какую-нибудь роль (тех же разбойников и привидений), поэтому игровое взаимодействие получается своеобразным: «реальное Я» взаимодействует с «ролевым Я».

Таковы в общих чертах основные варианты сюжетной игры, каждый из которых имеет свое неповторимое сочетание структурных компонентов. Важно еще раз подчеркнуть, что при всех вариантах объединяющим началом всех видов игры является наличие мнимой ситуации. Мы полагаем, что выделенные структурные компоненты игры и ее типы позволяют, с одной стороны, более четко определить критерии этой деятельности, а с другой – расширить понимание ведущей деятельности, включив в нее другие варианты игры. Признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет рассматривать процессуальную игру, режиссерские игры и игру без роли

как вполне самостоятельные и по-своему важные для детского развития формы детской деятельности. Эти игры (режиссерская, ролевая с игрушкой и др.) очень естественны для детей, и выносить их за рам-

ки ведущей деятельности неправомерно. Поддержка этих игр может способствовать обогащению жизнедеятельности детей и ее организации в соответствии с возрастными особенностями дошкольника.

Литература

1. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2004.
3. Короткова Н. А., Кириллов И. Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1997. № 6.
4. Пивненко Т. В. Психологические границы
- Я в игре детей, не принимаемых сверстниками. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
6. Эльконинова Л. И. О работах, продолжающих традицию Д. Б. Эльконина на кафедре возрастной психологии // Московская психологическая школа. История и современность. Т. 4 / Под общ. ред. В. В. Рубцова. М., 2007.

The structure and variants of a preschooler's narrative play

E. O. Smirnova,

Doctor in Psychology, professor, the head of the Moscow State Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education

I. A. Ryabkova,

Ph.D. student at the Preschool pedagogy and psychology chair, Educational psychology faculty; educational psychologist at the Moscow State Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education

The paper discusses the concept of children's play in a broad and narrow sense. In a broad sense, play is viewed as a free, emotionally-charged activity without enforcement that includes spontaneous testing of oneself and play content. A more accurate scientific definition of play was suggested by D.B. Elkonin who regarded the action role play as the highest and most developed play form which reproduces social relationships among people. The authors believe that the latter does not cover many widespread kinds of narrative (action) play where the children do not simulate the actions of adults. Therefore, following L. S. Vygotsky, the divergence between the imaginary and real situations is considered to be the main criterion of narrative play as the leading activity of a preschooler. The structure of narrative play is believed to include additional components: objects (toys), time and space of the play, interaction with the partner and the position of the player. Based on different player's positions, a typology of narrative plays is proposed. It includes seven variants: traditional role play, role play via a toy, individual role play, directed individual and directed joint plays, procedural play, and event-driven play where the child is acting from a real position. Recognition of the imaginary situation as the main criteria of play makes it possible to consider those play types as independent forms of a preschooler's leading activity.

Keywords: play, narrative play, imaginary situation, play structure, objects of play, space and time of play, interaction of partners, directed play, event-driven play.

References

1. *Berljand I. E.* Igra kak fenomen soznaniya. Kemerovo, 1992.
2. *Vygotskij L. S.* Psihologija razvitija rebenka. M., 2004.
3. *Korotkova N. A., Kirillov I.* Maket kak jelement predmetnoj sredy dlja sjuzhetnoj igry starshih doskol'nikov // Doshkol'noe vospitanie. 1997. № 6.
4. *Pivnenko T. V.* Psihologicheskie granicy Ja v igre detej, ne prinimaemyh sverstnikami. Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
5. *Jel'konin D. B.* Psihologija igry. M., 1978.
6. *Jel'koninova L. I.* O rabotah, prodolzhajushih tradiciju D. B. Jel'konina na kafedre vozrastnoj psihologii // Moskovskaja psihologicheskaja shkola. Istorija i sovremennost'. T. 4 / Pod obsh. red. V. V. Rubcova. M., 2007.