

Механизмы реализации субъектности ребёнка в практике аньцзйской игры в Китае

С.Н. Махновец¹, Ши Синьюань^{1,2}, Ван Цзянян²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

Переосмысливается концепция игры в дошкольном образовании в контексте реализации субъектности ребёнка. Уточнены роли ребёнка и педагога в аньцзйской игре, где последний занимает наблюдательно-поддерживающую позицию. Показаны механизмы формирования субъектности дошкольника в процессе аньцзйской игры: взаимодействие с открытой средой и низкоструктурированными материалами, самостоятельный выбор, переживание риска и последующая рефлексия. Определены институциональные ограничения аньцзйской игры, а также риски её нормативизации и инструментализации, порождающие напряжение между игровыми правами ребёнка и логикой управления образованием.

Ключевые слова: аньцзйская игра, субъектность ребёнка, механизмы реализации субъектности, дошкольное образование, образовательная политика.

Введение

В последние десятилетия игра в китайском дошкольном образовании всё в большей степени рассматривается не как вспомогательное средство обучения, а как базовая форма детской деятельности [13, с. 1], связанная с формированием опыта, инициативы и субъектности ребёнка [22, с. 138]. Этот сдвиг обусловлен не только обновлением педагогических представлений о детстве, но и более широкими институциональными изменениями: усилением внимания к правам ребёнка, реформированием содержания дошкольного образования, а также развитием систем оценки качества и педагогической поддержки [12, с. 11]. В результате игра всё менее понимается как внешнее дополнение к образовательному процессу и всё более – как особое пространство, в котором ребёнок может выступать активным участником собственного развития.

На этом фоне аньцзйская игра стала одной из наиболее заметных и влиятельных игровых практик современного Китая [15, с. 77–78]. Её известность связана не только с масштабом распространения, но и с тем, что она наиболее последовательно утверждает ребёнка как инициатора игрового процесса. Значение аньцзйской игры определяется не простым увеличением времени,

отводимого на игру, и не предложением новой организационной модели как таковой. Её принципиальная значимость заключается в попытке переосмыслить отношения между ребёнком, игрой и образованием. Ребёнок здесь рассматривается не как объект организации и педагогического воздействия, а как активный участник и инициатор игрового процесса [14, с. 18]; игра, в свою очередь, понимается не как вспомогательная форма достижения внешних учебных целей, а как самостоятельный способ освоения мира и построения опыта [19, с. 32].

Однако вопрос о том, каким образом в практике аньцзйской игры реализуется субъектность ребёнка, остаётся недостаточно прояснённым. Существующие исследования либо акцентируют её ценностные основания [11, 22], либо описывают отдельные элементы практики – игровую среду [17, с. 1], конкретные случаи [23, с. 35], роль педагога [16; 18], обсуждение и рефлексия [10, с. 22], либо анализируют проблемы её распространения [6, 21] и реализации соответствующей образовательной политики [9, с. 17]. Между тем субъектность ребёнка в аньцзйской игре требует анализа не как абстрактный педагогический принцип, а как результат взаимодействия нескольких взаимосвязанных механизмов, действующих одновременно на уровне среды, детского действия, педагогического сопровождения и институциональной организации.

Важно учитывать и то, что аньцзйская игра уже вышла за пределы локального педагогического опыта. По мере её включения в рамки государственной политики и регионального управления она становится не только формой повседневной образовательной практики, но и объектом институционального регулирования [7]. Это означает, что реализация субъектности ребёнка в аньцзйской игре не может рассматриваться исключительно на микроуровне непосредственного взаимодействия ребёнка, педагога и среды. Она требует анализа и в контексте тех организационных и политических условий, которые обеспечивают воспроизводство данной практики и одновременно задают ей определённые ограничения.

Цель статьи – выявить основные механизмы реализации субъектности ребёнка в аньцзйской игре и показать ограничения, возникающие в процессе её институционального распространения. Исходная позиция состоит в том, что субъектность ребёнка не возникает автоматически из педагогической декларации, а формируется в конкретных условиях деятельности, отношений и институциональной поддержки.

1. Аньцзйская игра как практика возврата игры ребёнку

Аньцзйская игра возникла в уезде Аньцзи провинции Чжэцзян и сформировалась как особая модель дошкольного образования в результате длительного практического поиска [19, с. 27]. Её основная идея обычно выражается формулой «подлинная игра, подлинное обучение, подлинное развитие» [5, с. 17]. В этой формуле отражено не

только новое отношение к игре, но и более глубокое изменение в понимании отношений между ребёнком, игрой и образованием.

В традиционной педагогической логике игра часто включается в образовательный процесс как организованная взрослым деятельность с заранее заданной целью. В этом случае ребёнок участвует в игре, но не определяет её логику. Игра превращается в педагогическую форму, а не остаётся собственно детской деятельностью [12, с. 11]. Аньцзийская игра противопоставляется именно этой модели.

Её принципиальная особенность состоит в том, что игра здесь рассматривается не как средство достижения внешнего результата, а как самостоятельная форма детской жизни и развития. Ребёнок играет не для выполнения взрослого задания, а для действия, исследования, конструирования и переживания. Именно в этом смысле аньцзийскую игру можно понимать как практику «возврата игры ребёнку» [20, с. 31–33]. Возвращается не просто время на игру, а право ребёнка на собственную игровую инициативу, собственный замысел и собственный способ действия.

С этой логикой связано и переопределение педагогической роли. Аньцзийская игра не устраняет педагога, но требует от него иного способа участия. Педагог перестаёт быть главным организатором и контролёром и становится наблюдающим, понимающим и поддерживающим взрослым [16, с. 27–28]. Тем самым перестраивается сама педагогическая логика: образование должно не подменять игру, а создавать условия для её подлинного развёртывания.

II. Теоретические основания: субъектность как результат деятельности

В данной статье субъектность ребёнка понимается не как формально провозглашённый статус и не как абстрактный набор прав, а как способность ребёнка в конкретной деятельности самостоятельно выбирать, действовать, выражать, интерпретировать и рефлексировать. Иными словами, субъектность рассматривается не как заранее данное свойство, а как качество, формирующееся в реальных отношениях ребёнка с предметным миром, другими людьми и институциональной средой. Такое понимание позволяет рассматривать субъектность не на уровне декларации, а на уровне её практического становления.

Подобный подход опирается на культурно-историческую и деятельностьную традицию. Л.С. Выготский рассматривал игру как важнейшее пространство психического развития ребёнка, в котором тот выходит за пределы непосредственно данной ситуации и осваивает новые формы поведения [1]. А.Н. Леонтьев связывал развитие субъекта с деятельностью как основным механизмом опосредования отношений человека с миром [2]. Д.Б. Эльконин показал, что игра в дошкольном возрасте имеет особое значение, поскольку вводит ребёнка в мир социальных отношений, ролей и правил [3, с. 358].

Применительно к аныцзийской игре это позволяет сделать два вывода. Во-первых, субъектность ребёнка не возникает автоматически из педагогического признания ценности детства. Она формируется только там, где ребёнок реально получает возможность принимать решения, действовать в ситуации неопределённости и осмысливать собственный опыт. Во-вторых, субъектность не означает отсутствия внешних рамок. Она складывается в открытой, но определённым образом организованной среде, где свобода действия сочетается с необходимостью выбора, оценки и ответственности.

Именно поэтому аныцзийская игра представляет особый интерес. Её значение состоит в том, что она не ограничивается декларацией о ребёнке как субъекте, а выстраивает конкретные условия, в которых субъектность приобретает деятельностную форму. Следовательно, анализ аныцзийской игры должен быть направлен не столько на повторение общего тезиса о детской субъектности, сколько на выявление тех механизмов, через которые она практически формируется и поддерживается.

III. Основные механизмы реализации субъектности ребёнка

1. Открытая среда и низкоструктурированные материалы

Первый механизм связан с открытой средой и низкоструктурированными материалами. В аныцзийской игре широко используются доски, лестницы, шины, деревянные блоки и другие объекты, не имеющие жёстко закреплённой функции [23, с. 9]. Такие материалы не предписывают ребёнку единственный способ действия, а, напротив, требуют выбора, сочетания и преобразования.

Их значение состоит в том, что ребёнок перестаёт следовать уже готовой схеме и вынужден сам организовывать действие. Если материал и способ его использования заранее заданы взрослым, ребёнок может быть активным, но остаётся исполнителем. В аныцзийской игре он должен решить, как использовать предмет, как соединить его с другими элементами, как выстроить пространство и как развивать игру дальше. Тем самым среда становится не фоном, а условием возникновения субъектной позиции.

2. Самостоятельный выбор и переживание риска

Второй механизм – самостоятельный выбор и переживание риска. Аныцзийская игра предоставляет ребёнку право самому выбирать партнёров, материалы, замысел и направление игры [4, с. 102]. Благодаря этому ребёнок переходит от участия в заранее организованной деятельности к инициативному действию.

Однако субъектность включает не только выбор, но и отношение к последствиям действия. Поэтому аныцзийская игра не устраняет риск полностью, а допускает ситуации контролируемой сложности и неопределённости [5, с. 17]. В этих условиях ребёнок должен оценивать обстановку, пробовать, ошибаться и изменять стратегию. Риск делает игру не только свободной, но и ответственной. В результате ребёнок

становится не просто участником игры, а субъектом действия, способным к инициативе, оценке и принятию последствий.

3. Наблюдательно-поддерживающая позиция педагога

Третий механизм – наблюдательно-поддерживающая позиция педагога. В аныцзийской игре педагог не исчезает, но его функции радикально меняются. Вместо директивного контроля он должен наблюдать, понимать детский замысел и поддерживать развитие действия [16, 18].

Этот механизм важен потому, что субъектность ребёнка формируется в отношениях. Ребёнку недостаточно только пространства и материалов; необходимо, чтобы его действие было замечено, понято и поддержано. Педагогическая поддержка здесь означает не подмену детской активности, а сохранение и развитие её собственной логики. Профессионализм педагога проявляется не в степени контроля, а в способности распознать смысл детского действия и откликнуться на него без его захвата.

4. Обсуждение и рефлексия

Четвёртый механизм – обсуждение и рефлексия. В аныцзийской практике игра не завершается действием: важной частью процесса становятся «игровая история», обсуждение, рисунки и другие формы осмысления опыта [10, с. 1–3]. Благодаря этому ребёнок не только действует, но и возвращается к собственному действию как к предмету размышления.

Именно здесь ребёнок становится не только деятелем, но и интерпретатором собственного опыта. Он рассказывает, что делал, почему действовал именно так, что оказалось значимым и как была преодолена трудность. Через это субъектность приобретает выразительное и смыслообразующее измерение. Кроме того, обсуждение усиливает её социальный аспект: ребёнок соотносит свой опыт с опытом других, уточняет и перестраивает собственное понимание.

5. Институциональная встроенность

Пятый механизм имеет поддерживающий характер и связан с институциональной встроенностью аныцзийской игры. Такие элементы, как открытая среда, новые педагогические роли и практики рефлексии, не закрепляются сами собой. Их устойчивость зависит от образовательной политики, распределения ресурсов, системы подготовки педагогов и методического сопровождения [9, с. 57].

Распространение аныцзийской игры стало возможным благодаря её включению в государственные программы, развитию экспериментальных площадок и институциональной поддержке со стороны системы управления образованием [7, 8]. Это означает, что субъектность ребёнка в аныцзийской игре поддерживается не только усилиями отдельного педагога, но и более широкой организационной средой.

IV. Ограничения аньцзийской игры: между правами ребёнка и логикой управления

Несмотря на высокую значимость аньцзийской игры как практики реализации субъектности ребёнка, её распространение сопровождается внутренними противоречиями. По мере институционализации игра всё чаще оказывается включённой одновременно в логику расширения прав ребёнка и в логику образовательного управления.

Первое ограничение связано с формализацией. Некоторые дошкольные учреждения воспроизводят внешние признаки аньцзийской игры – материалы, игровые пространства, игровые истории, – но не принимают её базовую педагогическую установку [6, с. 98]. В результате форма сохраняется, а субъектное содержание ослабляется.

Второе ограничение связано с качеством педагогической поддержки. Чем больше свободы получает ребёнок, тем более высокого профессионализма требует позиция педагога. Без развитого наблюдения, понимания и поддержки свобода ребёнка может остаться внешней и не привести к содержательному развитию опыта [10, с. 59–68].

Третье ограничение связано с усилением нормативной и оценочной логики. По мере включения аньцзийской игры в механизмы распространения, отчётности и демонстрации результата она всё больше становится объектом управления [9, с. 52–56]. Это одновременно поддерживает её развитие и создаёт риск новой стандартизации.

Поэтому ключевое противоречие аньцзийской игры можно обозначить как «напряжение между правом и управлением». С одной стороны, она расширяет игровые права ребёнка и усиливает его субъектную позицию. С другой стороны, по мере институционального признания игра рискует вновь стать объектом нормативизации и инструментализации. Следовательно, субъектность ребёнка в аньцзийской игре не является устойчиво гарантированным состоянием, а требует постоянного поддержания.

Заключение

Аньцзийская игра занимает особое место в современном китайском дошкольном образовании потому, что создаёт реальные условия для реализации субъектности ребёнка. Эта реализация обеспечивается системой взаимосвязанных механизмов: открытой средой и низкоструктурированными материалами, самостоятельным выбором и переживанием риска, наблюдательно-поддерживающей позицией педагога, обсуждением и рефлексией, а также институциональной поддержкой. Благодаря их совместному действию ребёнок переходит от положения организуемого участника к позиции инициатора, конструктора и интерпретатора собственного опыта.

Вместе с тем субъектность ребёнка в аньцзийской игре не является автоматически гарантированным результатом. Она зависит как от качества повседневной педагогической практики, так и от

институциональной среды. По мере распространения аньцзйской игры усиливается противоречие между расширением игровых прав ребёнка и логикой образовательного управления. Поэтому дальнейшее развитие данной практики связано не только с её масштабированием, но и со способностью сохранить её внутреннюю игровую логику, детоцентрированную направленность и условия подлинной субъектности ребёнка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 66–78.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд.- М.: Владос, 1999. 358 с.
4. 王和平. 对我国儿童游戏权保障问题的研究 – 以“安吉游戏”游戏活动材料投放为例 [J]. 西北成人教育学院学报, 2015(05): 101–104. [Ван Хэпин. Исследование проблемы обеспечения игровых прав ребёнка в Китае: на примере организации игровых материалов в «аньцзйской игре» // Вестник Северо-Западного института образования взрослых. 2015. № 5. С. 101–104].
5. 李会敏. 真游戏、真冒险、真幸福 – 回归儿童生活的游戏[J]. 课程教育研究, 2015, (28): 17–18. [Ли Хуэйминь. Подлинная игра, подлинное приключение, подлинное счастье: игра как возвращение к детской жизни // Исследования в области учебных программ и образования. 2015. № 28. С. 17–18].
6. 刘支丽. 安吉游戏本土化过程中存在的问题及对策研究[C]//重庆市继续教育学会. 新时代教育与创新学术研讨会论文集(三). 六安市高台幼儿园, 2025:97–100. [Лю Чжили. Проблемы и стратегии локализации аньцзйской игры // Материалы научного семинара «Образование и инновационное развитие в новую эпоху» (III). Люань: Детский сад Гаотай, 2025. С. 97–100].
7. 教育部. 幼儿园全面推广“安吉游戏”[EB/OL]. (2017-05-03) [2026-04-20] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201705/t20170503_303590.html [Министерство образования КНР. Всестороннее продвижение «аньцзйской игры» в детских садах [Электронный ресурс]. 2017. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201705/t20170503_303590.html (дата обращения: 20.04.2026)].
8. 教育部 2022 年工作要点 [EB/OL]. (2022-02-08) [2026-04-22]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_164/202202/t20220208_597666.html [Министерство образования КНР. Основные положения работы Министерства образования на 2022 год [Электронный ресурс]. 2022. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_164/202202/t20220208_597666.html (дата обращения: 22.04.2026)].
9. 倪春燕. 学前教育政策执行成效、问题及优化策略研究 – 以 A 区“安吉游戏”推广政策执行为例 [D]. 金华: 浙江师范大学, 2023. [Ни Чуньянь.

- Исследование эффективности, проблем и стратегий оптимизации реализации политики в дошкольном образовании: на примере политики продвижения «аньцзйской игры» в районе А: магистерская диссертация. Цзиньхуа: Чжэцзянский педагогический университет, 2023. 87 с.].
10. 宋伊贤. 安吉游戏分享与反思环节中的师幼互动研究[D]. 重庆: 重庆师范大学, 2024. [Сун Исянь. Исследование взаимодействия педагога и детей на этапе обсуждения и рефлексии в аньцзйской игре: магистерская диссертация. Чунцин: Чунцинский педагогический университет, 2024. 97 с.].
 11. 唐冬梅, 徐东. 安吉游戏的价值探析与启示[J]. 教育导刊(下半月), 2019, (03):34-37. [Тан Дунмэй, Сюй Дун. Анализ ценности аньцзйской игры и её педагогические импликации // Образовательный вестник (вторая полумесечная серия). 2019. № 3. С. 34–37].
 12. 华爱华. 幼儿园课程改革中的游戏实践分析[J]. 幼儿教育, 2009, (10):11-13. [Хуа Айхуа. Анализ игровой практики в реформе дошкольной образовательной программы // Дошкольное образование. 2009. № 10. С. 11–13].
 13. 华爱华. 游戏, 点亮快乐童年 – 在 2017 年全国学前教育宣传月启动仪式上的发言[J]. 幼儿教育, 2017(16): 1. [Хуа Айхуа. Игра освещает счастливое детство: выступление на церемонии открытия Национального месяца пропаганды дошкольного образования 2017 года // Дошкольное образование. 2017. № 16. С. 1].
 14. 华爱华. 我所认识的“安吉游戏” [J]. 学前教育, 2019(05): 15-19. [Хуа Айхуа. Моё понимание «аньцзйской игры» // Дошкольное образование. 2019. № 5. С. 15–19].
 15. 胡义清. 中国本土文化走出去探析 – 以“安吉游戏”为对象[J]. 湖州职业技术学院学报, 2018, 16(04): 77-81. [Ху Ицин. Анализ продвижения китайской локальной культуры за рубеж: на примере «аньцзйской игры» // Вестник Хучжоуского профессионально-технического института. 2018. Т. 16. № 4. С. 77–81].
 16. 蔡金莲. “安吉游戏”对教师角色的新启示 [J]. 幼儿教育研究, 2016(02): 27–28. [Цай Цзиньлянь. Новые импликации «аньцзйской игры» для роли педагога // Исследования дошкольного образования. 2016. № 2. С. 27–28].
 17. 张阿茜. 基于课程实践论域的安吉幼儿园户外游戏环境研究 [D]. 福州: 福建师范大学, 2017. [Чжан Аси. Исследование открытой игровой среды детского сада Аньцзи в контексте практики образовательной программы: магистерская диссертация. Фучжоу: Фуцзяньский педагогический университет, 2017. С. 51 с.].
 18. 章洁. “安吉游戏”课程实施过程中的教师专业发展[J]. 幼儿教育, 2017(34): 33-37. [Чжан Цзе. Профессиональное развитие педагога в процессе реализации программы «аньцзйской игры» // Дошкольное образование. 2017. № 34. С. 33–37].
 19. 程洁. 安吉游戏: 一场引领可持续发展未来的教育变革(上) – 安吉游戏创始人程学琴访谈 [J]. 学前教育, 2025, (Z1): 27–35. [Чэн Цзе. Аньцзйская игра: образовательная реформа, ведущая к устойчивому будущему (I): интервью с основателем аньцзйской игры Чэн Сюэцин // Дошкольное образование. 2025. № Z1. С. 27–35].

20. 程学琴. 儿童的游戏权利与成人的职责 [J]. 幼儿教育, 2021(34): 31–33. [Чэн Сюэцин. Игровые права ребёнка и ответственность взрослого // Дошкольное воспитание. 2021. № 34. С. 31–33].
21. 盛春玲. 安吉游戏本土化的现存问题及有效实施路径 [J]. 教育观察, 2022, 11(24): 65–67, 96. [Шэн Чуньлин. Современные проблемы локализации аньцзйской игры и пути её эффективной реализации // Образовательное обозрение. 2022. Т. 11. № 24. С. 65–67, 96].
22. 沈娟. 从“安吉自主游戏”看幼儿主体性的发展 [J]. 遵义师范学院学报, 2016, 18(04): 138–141. [Шэнь Цзюань. Развитие субъектности ребёнка в контексте «аньцзйской самостоятельной игры» // Вестник Цзуньиского педагогического университета. 2016. Т. 18. № 4. С. 138–141].
23. 余巧妹. 幼儿园推行“安吉游戏”的个案研究 [D]. 贵阳: 贵州民族大学, 2023. [Юй Цяомэй. Кейс-исследование внедрения «аньцзйской игры» в детском саду: магистерская диссертация. Гуйян: Гуйчжоуский университет национальностей, 2023. 94 с.].

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, и.о. директора Института педагогического образования и социальных технологий, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

ШИ Синьюань – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, РФ, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shixinyuan@yandex.ru

ВАН Цзянян – доктор наук, профессор Института педагогических наук, Шэньянский педагогический университет (КНР, 110034, Китай, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, д. 253), e-mail: wangjiangyang@synu.edu.cn

Mechanisms of children's agency in the practice of Anji play in China

S.N. Makhnovets¹, Shi Xinyuan^{1,2}, Wang Jiangyang²

¹ Tver State University, Tver, Russia

² Shenyang Normal University, Shenyang, China

The concept of play in preschool education is reconsidered in the context of children's agency. The roles of the child and the teacher in Anji Play are clarified, with the latter assuming an observational and supportive stance. The mechanisms of preschool children's agency formation through Anji Play are identified: interaction with open environments and low-structured materials, independent choice, risk experience, and subsequent reflection. The institutional constraints of Anji Play are determined, along with the risks of its normativization and instrumentalization, which generate a tension between children's right to play and the logic of educational governance.

Keywords: *Anji Play, children's agency, mechanisms of agency, preschool education, educational policy.*

Принято в редакцию: 08.05.2026 г.

Подписано в печать: 11.06.2026 г.