

УДК 373.2-053.4(470+510)
Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.276

Культурно-историческая теория в дошкольном образовании Китая и России: два пути игровой деятельности

Ши Синьюань

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

Исследуется трансформация игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Показано формирование двух моделей: российской, основанной на преемственности культурно-исторической и деятельностной традиций, и китайской, обусловленной образовательными реформами и курсовой игровизацией. Выявлены различия в педагогической поддержке, соотношении игры и программы и ценностных ориентациях игры. Установлен переход от инструментального к развивающему пониманию игры. Обозначены противоречия: инструментализация игры в Китае и сокращение пространства свободной игры в России, отражающие усиление взрослой регуляции.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, игровая деятельность, дошкольное образование, сравнительный анализ.

Игра как важнейшая форма деятельности ребёнка традиционно является одной из ключевых проблем исследований дошкольного образования. По мере углубления научных представлений о развитии ребёнка игра постепенно выходит за рамки исключительно развлекательной деятельности или вспомогательного дидактического средства и рассматривается как значимый фактор когнитивного, социального развития и формирования личности. После признания игры важным правом ребёнка в Конвенции о правах ребёнка (1989) [3] её образовательная и развивающая ценность получила более широкое международное признание.

Будучи одним из ключевых центров формирования культурно-исторической теории, российская научная традиция исследований игры предоставляет важную теоретическую основу для понимания детского развития. В тот же период культурно-историческая теория постепенно была введена в научный и образовательный контекст Китая [14] и в ходе реформ дошкольного образования получила институциональное закрепление через ряд нормативных документов, что способствовало утверждению принципа «игра как основная деятельность» в системе дошкольного образования.

Несмотря на то, что Китай и Россия в равной степени находятся под влиянием культурно-исторической теории, развитие игровой деятельности в системе дошкольного образования двух стран характеризуется различными особенностями. В российской научной традиции основное внимание уделяется развивающему потенциалу игры и становлению субъектности ребёнка; соответствующие исследования сосредоточены на свободной игре [10], сюжетно-ролевой игре [7] и стратегиях педагогической поддержки [4]. В китайских исследованиях акцент делается на взаимосвязи игры и реформы образовательной программы, а также на использовании игры как средства трансформации педагогической практики [19] и повышения качества образования [22]. Существующие сравнительные исследования затрагивают вопросы игровых концепций Китая и России [6], роли педагога [12] и практики реализации образовательных программ [2], однако историческая логика формирования различий и механизмы их развития остаются недостаточно изученными. Исходя из этого, в данной статье предпринимается попытка сравнительного анализа развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России, а также выявления логики формирования различных траекторий развития и их практических следствий.

1. Общая теоретическая традиция и различные логики развития

1. Россия: путь развития, характеризующийся теоретической преемственностью

Одной из ключевых особенностей исследований игровой деятельности в дошкольном образовании России является высокая степень преемственности с традицией культурно-исторической теории.

Л.С. Выготский, разработав культурно-историческую теорию, рассматривал развитие ребёнка как исторически обусловленный процесс, осуществляемый через деятельность в социокультурном контексте, и подчёркивал, что игра является важнейшим видом развивающей деятельности в дошкольном возрасте. Он отмечал, что в игровой деятельности ребёнок действует на уровне, превышающем его актуальное развитие, и тем самым игра создаёт зону ближайшего развития [1]. А.Н. Леонтьев развил деятельностный подход на уровне структуры деятельности [5], а Д.Б. Эльконин сформулировал теорию сюжетно-ролевой игры, определив её как механизм воспроизводства социального опыта и социальных отношений ребёнка [13].

Под влиянием данной теоретической традиции исследования игры в российской дошкольной педагогике последовательно развивались в рамках соотношения «игра – развитие» и постепенно сформировали исследовательский подход, ориентированный на структуру игры и механизмы развития. С начала XXI века акцент исследований смещается в сторону проблематики свободной игры и субъектности ребёнка. Е.О. Смирнова подчёркивала взаимосвязь между

свободным выбором ребёнка, смыслообразованием и развитием в игровой деятельности [10]. Н.А. Короткова детализировала логику организации сюжетно-ролевой игры с точки зрения её структуры и развития сюжета [4].

В целом исследования игровой деятельности в российской дошкольной педагогике последовательно развиваются в рамках культурно-исторической и деятельностной традиции, концентрируясь на структурных механизмах игры и её развивающих функциях, что обеспечивает устойчивость теоретической школы и исследовательской парадигмы.

2. Китай: путь развития, основанный на реформе и практической трансформации

В отличие от теоретической преемственности России, развитие игровой деятельности в дошкольном образовании Китая в большей степени определяется логикой образовательных реформ и практических инноваций.

С периода политики реформ и открытости культурно-историческая теория постепенно стала важным теоретическим ресурсом реформ дошкольного образования в Китае. Такие понятия, как «зона ближайшего развития», широко используются в качестве интерпретационной рамки организации обучения и поддержки развития ребёнка [14, с. 14]. В XXI веке внедрение «Руководства по воспитанию и развитию детей в детских садах (экспериментальная версия)» [17] и «Руководства по обучению и развитию детей 3–6 лет» [18] способствовало утверждению принципа «игра как основная деятельность». Игра постепенно трансформируется из отдельного вида деятельности в структурный элемент реформы образовательной программы. Концепция «геймификации образовательной программы» предполагает переосмысление логики её реализации на основе игрового принципа, обеспечивая развитие ребёнка в условиях самостоятельной деятельности [23].

Региональные практики, представленные «игрой Аньцзи», способствуют инновационному развитию игровой деятельности через использование открытых материалов и создание реальных ситуаций, поддерживающих самостоятельное исследование и принятие решений детьми [15, с. 51]. Данная практика не является простой трансляцией теории, а представляет собой локально сформированный опыт в условиях китайской образовательной системы и реформ.

В целом развитие игровой деятельности в дошкольном образовании Китая характеризуется траекторией «политическое руководство – практическое внедрение – теоретическая рефлексия», отличающейся тем, что практические инновации выступают источником обратного влияния на теоретическое осмысление.

II. Различия в практических механизмах и логика их формирования

Если рассматривать общую культурно-историческую традицию как основу сходных теоретических предпосылок развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России, то различные траектории развития в дальнейшем обусловили формирование существенных различий в практических механизмах организации игры. Данные различия проявляются не только на уровне способов организации игровой деятельности, но и в определении роли педагога, соотношении игры и образовательной программы, а также в конструировании игровой среды.

1. Самостоятельное развитие игры и интеграция с образовательной программой: два практических подхода

В российской дошкольной педагогике традиционно придаётся большое значение игре как самостоятельному виду деятельности ребёнка. Под влиянием культурно-исторической теории и теории сюжетно-ролевой игры многие исследователи рассматривают игру как ведущую деятельность дошкольного возраста [13] и подчёркивают её относительную автономность и внутренние закономерности развития [10]. В данном контексте основное внимание педагогической поддержки направлено на развитие сюжетной линии и усложнение структуры игры, а также на сохранение и расширение детской субъектности через обогащение ролевого опыта, избегая прямой трансформации игры в учебную деятельность [4].

Таким образом, в практике дошкольного образования России игра, как правило, обладает относительно самостоятельным пространством и временем. Педагог в большей степени выступает в роли наблюдателя, участника и поддерживающего субъекта, создавая условия для развития игры через организацию среды, включение в ролевое взаимодействие и умеренное педагогическое сопровождение.

В отличие от этого, в китайской реформе дошкольного образования усиливается акцент на интеграции игры и образовательной программы. В условиях геймификации образовательной программы игра рассматривается одновременно как форма детской деятельности и как важный механизм реализации образовательного содержания [16, с. 13]. В этой связи педагогическая деятельность предполагает необходимость балансирования между поддержкой свободной игровой активности ребёнка и реализацией образовательных целей [20, с. 65].

Соответственно, игровая деятельность в дошкольном образовании Китая теснее связана с процессом реализации образовательной программы. Педагог одновременно обеспечивает поддержку самостоятельной игры детей и отвечает за достижение образовательных целей и организацию целостного педагогического процесса.

Следует отметить, что указанные различия не означают полного отсутствия ориентации на образовательные цели в России или

игнорирования автономной ценности игры в Китае. Речь идёт скорее о различии акцентов: в российской традиции внимание сосредоточено на условиях развития игры и её значении для становления субъектности ребёнка, тогда как в китайской традиции – на механизмах согласования игры и образовательной программы в педагогической практике.

2. Различия в роли педагога и институциональные основания

Роль педагога является важнейшим компонентом практических механизмов игровой деятельности и одновременно отражает различия в логике развития дошкольного образования двух стран.

В российской дошкольной педагогике педагог традиционно рассматривается как субъект поддержки развития детской игры. Как отмечает Н.А. Короткова, педагог способствует переходу ребёнка на более высокий уровень игровой деятельности через совместное участие, ролевое взаимодействие и развитие сюжетной линии [4]. Такая поддержка не направлена на прямое обучение, а ориентирована на опору на имеющийся опыт ребёнка и развитие его игровой деятельности.

Данный подход тесно связан с пониманием зоны ближайшего развития в культурно-исторической теории, где роль педагога заключается в создании условий развития и опосредованной поддержке продвижения ребёнка на более высокий уровень, а не в прямом управлении деятельностью.

В китайской дошкольной системе педагог выполняет более многоплановые функции. Помимо поддержки игровой деятельности детей, он также отвечает за организацию образовательного процесса, проведение оценки и реализацию требований образовательной программы [21, с. 70]. В связи с этим педагог вынужден обеспечивать баланс между самостоятельной деятельностью ребёнка и достижением образовательных целей.

Данные различия обусловлены не только индивидуальными педагогическими установками, но и особенностями институциональной среды. В России поддержка педагога в большей степени основана на профессиональной интерпретации игровой ситуации, тогда как в Китае педагогическая деятельность теснее встроена в систему реализации образовательной программы и управления образовательным процессом.

3. Особенности конструирования игровой среды

Игровая среда является важнейшим условием осуществления игровой деятельности ребёнка, а также конкретным выражением различных концепций игры на практическом уровне.

В российской дошкольной педагогике игровая среда традиционно рассматривается как пространство конструирования социокультурного контекста. В группах широко представлены зоны сюжетно-ролевой игры (семья, магазин, больница и др.), основная функция которых заключается в поддержке понимания ребёнком

социальных отношений и норм через ролевое взаимодействие [8, с. 94]. Такая организация среды в значительной степени соответствует теории сюжетно-ролевой игры Д.Б. Эльконина.

В последние годы в рамках реформ дошкольного образования Китая усиливается внимание к созданию среды, основанной на открытых материалах и самостоятельном исследовании. Практика «игры Аньцзи» ориентирована на использование низкоструктурированных материалов – дерева, шин, песка, воды и др., – которые обеспечивают возможности для самостоятельной активности и исследования ребёнка [15, с. 50]. Основной акцент в проектировании среды смещается на расширение опыта действий ребёнка и развитие пространства для творческой активности.

Обе модели конструирования игровой среды ориентированы на обеспечение развития ребёнка, однако различаются по акцентам. В российской модели больше внимания уделяется освоению социокультурного опыта и проживанию ролевых отношений, тогда как в китайской практике акцент смещён на развитие самостоятельного исследования, решения проблем и инициативной деятельности ребёнка.

4. Логика развития, лежащая в основе практических различий

Сравнительный анализ показывает, что различия в практической организации игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России обусловлены не только различиями в педагогических технологиях или организационных формах, но прежде всего различными траекториями развития игровой деятельности в двух странах.

Развитие игровой деятельности в России в значительной степени опирается на устойчивую традицию культурно-исторической и деятельностной теории. В этой связи исследовательский интерес преимущественно сосредоточен на закономерностях развития самой игры и её образовательном потенциале. Преемственность теоретической традиции обеспечивает сохранение относительной автономии игры в течение длительного периода.

Развитие игровой деятельности в Китае, напротив, тесно связано с процессами образовательных реформ. Игра рассматривается одновременно как важный способ развития ребёнка и как значимый инструмент реформирования образовательной программы и инноваций педагогической практики. В результате развитие игровой деятельности осуществляется в тесной взаимосвязи с реформами образовательных программ, развитием педагогических кадров и институциональными преобразованиями.

Таким образом, различия в практических механизмах отражают различие логик развития: в России доминирует модель длительного влияния теоретической традиции на практику, тогда как в Китае – модель, в которой образовательные реформы стимулируют

практические инновации, а на основе этих практик постепенно формируются новые теоретические обобщения.

III. Эволюция ценностных ориентаций и актуальные проблемы развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России

На основе проведённого анализа можно установить, что, несмотря на различия в траекториях развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России, в долгосрочной перспективе в обеих странах наблюдаются как изменения ценностных ориентаций, так и одновременное проявление актуальных проблем. Данный процесс тесно связан с особенностями институциональной среды и структурой педагогической практики.

1. Эволюция ценностей: от инструментальной рациональности к ориентации на развитие ребёнка

Несмотря на различие в траекториях развития, в ценностных ориентациях игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России наблюдается определённая тенденция к сближению.

Во второй половине XX века как в Китае, так и в России игра в значительной степени выполняла функцию средства реализации образовательных целей. С углублением исследований детского развития и распространением идей прав ребёнка постепенно усиливается внимание к самостоятельной ценности игры. Вопросы субъектности ребёнка, его автономного развития и права на игру становятся важными направлениями исследований в дошкольной педагогике обеих стран.

В России данная трансформация выражается прежде всего в переосмыслении ценности свободной игры. Е.О. Смирнова подчёркивает, что свободная игра имеет незаменимое значение для развития детской субъектности [9, с. 92], и последовательно рассматривает проблему сокращения игрового пространства в современных образовательных условиях [11].

В Китае реформы в рамках геймификации образовательной программы и практики «игры Аньцзи» также акцентируют уважение к субъектности ребёнка [23] и его активному участию в процессе игры и самостоятельному конструированию опыта [15]. Несмотря на различие реформаторских траекторий, развитие ребёнка постепенно становится ключевым ценностным основанием игровой деятельности.

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на различие путей развития, ценностные ориентации игровой деятельности в обеих странах демонстрируют переход от понимания игры как средства достижения внешних образовательных целей к ориентации на поддержку автономного развития ребёнка.

2. Актуальные проблемы: общие вызовы в условиях усиления взрослой логики

В современных социально-культурных условиях развитие игровой деятельности в дошкольном образовании обеих стран сталкивается с новыми вызовами.

В Китае в условиях продолжающейся реформы дошкольного образования сохраняется акцент на значимости игры, однако в ряде практик наблюдаются тенденции её инструментализации, курсовизации и ориентации на выполнение заданий. При чрезмерной функционализации игры пространство для самостоятельного игрового конструирования ребёнка может существенно сокращаться [19, с. 11].

В российской дошкольной педагогике всё больше внимания уделяется изменениям игровой деятельности в условиях распространения цифровых медиа. Е.О. Смирнова и другие исследователи отмечают сокращение времени свободной сюжетно-ролевой игры у современных детей и ослабление передачи традиционного игрового опыта [11]. Данные проблемы стимулируют дальнейшую дискуссию о условиях развития игры и её образовательном значении.

Несмотря на различие форм проявления, обе страны сталкиваются с общей проблемой: как в условиях возрастающих образовательных требований и трансформации социальной среды сохранить игру как важнейшую форму самостоятельной деятельности ребёнка.

Заключение

Настоящее исследование, выполненное в рамках сравнительного подхода, осуществило системный анализ развития игровой деятельности в дошкольном образовании Китая и России со второй половины XX века. Результаты показывают, что развитие игровой деятельности в обеих странах укоренено в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, однако в различных институциональных и реформенных контекстах формируются различные траектории развития.

Российская модель характеризуется доминированием логики теоретической преэминентности, тогда как китайская модель определяется логикой институциональных инноваций и образовательных реформ. Несмотря на различия в траекториях, обе страны демонстрируют тенденцию смещения ценностных ориентаций в сторону субъектности ребёнка и развивающего понимания игры.

В перспективе дальнейших исследований и практики необходимо обеспечить баланс между теоретическим углублением и институциональными инновациями, а также учитывать риски усиления взрослой регуляции игровой деятельности, сохраняя и укрепляя субъектную позицию ребёнка в игре.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

2. Ван Ц. Развитие речи детей дошкольного возраста посредством дидактических игр в детских садах России и Китая // Материалы 3(74-й) региональной итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ: в 2 ч. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2025. С. 126–127.
3. Конвенция о правах ребёнка [Электронный ресурс] // Организация Объединённых Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 25.06.2026).
4. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников. Москва: Линка-Пресс, 2016. 252 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Луань М. Подвижные игры на свежем воздухе как средство физического развития дошкольников в детских садах России и Китая // Материалы 3(74-й) региональной итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ: в 2 ч. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2025. С. 130–131.
7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. 2-е изд. Москва: ГНОМ и Д, 2000. 87 с.
8. Новосёлова С.Л., Зворыгина Е.В. Игра и другие виды самостоятельной деятельности // Воспитание и обучение детей раннего возраста. М.: Просвещение, 1986. С. 94–105.
9. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. №3. С. 92–98. https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/psyedu_2013_n3_62459.pdf
10. Смирнова Е.О. Развивающее дошкольное образование: способствующие и препятствующие факторы // Психолого-педагогические исследования. 2019. №11(4). С. 79–89. https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n4/psyedu_2019_n4_Smirnova.pdf
11. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игровая деятельность современных дошкольников и её влияние на развитие личности детей. Москва: ЦСО РАО, 2006. 144 с.
12. Чжао Жуй. Особенности и подходы к реализации профстандартов педагогических работников в Китае и России // Преподаватель XXI век. 2025. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-podhody-k-realizatsii-profstandartov-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-kitae-i-rossii> (дата обращения: 25.06.2026).
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 2009. 360 с.
14. 王文静. 维果茨基的“最近发展区”理论与我国幼儿教学改革 [J]. 学前教育研究, 2000(6): 13–15. [Ван Вэньцзин. Теория «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского и реформа дошкольного образования в Китае // Исследования дошкольного образования. 2000. № 6. С. 13–15].
15. 代亚梅, 邱学青. 对安吉游戏的理性思考 [J]. 幼儿教育研究, 2016(1): 50–52, 59. [Дай Ямэй, Цю Сюэцин. Рациональное осмысление игры «Аньцзи» // Исследования дошкольного образования. 2016. № 1. С. 50–52, 59].
16. 林耿芬, 张姝玥. 幼儿园教师引导性游戏素养的关键要素及理论逻辑 – 基于扎根理论的探索性分析 [J]. 学前教育研究, 2025(3): 13–26. [Линь Гэнфэн, Чжан Шуюэ. Ключевые компоненты и теоретическая логика педагогической

компетентности воспитателей в организации направляемой игры в детском саду: исследование на основе обоснованной теории // Исследования дошкольного образования. 2025. № 3. С. 13–26].

17. 教育部基础教育司. 幼儿园教育指导纲要 (试行) [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2002, 78. [Министерство образования КНР. Руководство по образованию и развитию детей дошкольного возраста (экспериментальная версия). Нанкин: Издательство «Образование провинции Цзянсу», 2002. 78 с.]
18. 教育部关于印发《3–6 岁儿童学习与发展指南》的通知 [EB/OL]. (2012-10-15) [2025-09-22]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html. [Министерство образования КНР. О направлении «Руководства по обучению и развитию детей 3–6 лет» [Электронный ресурс]: уведомление. 15.10.2012. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html (дата обращения: 22.09.2025)].
19. 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 образовательной программы детского сада // Дошкольное образование. 2009. № 10. С. 11–13].
20. 黄小莲. 和而不同: 课程游戏化与游戏课程化辨析 [J]. 上海教育科研, 2020, (01): 65–68. [Хуан Сяолян. Единство в различии: разграничение понятий «геймификация образовательной программы» и «интеграция игры в образовательную программу» // Шанхайские исследования в образовании. 2020. № 1. С. 65–68].
21. 邱向琴, 孙嫣红, 姜雯. 游戏活动中教师角色的错位与归位 [J]. 学前教育研究, 2012, (5): 70–72. [Цю Сянцин, Сунь Яньхун, Цзян Вэнь. Отклонение от роли педагога и её восстановление в игровой деятельности детей // Исследования дошкольного образования. 2012. № 5. С. 70–72].
22. 虞永平. 课程游戏化: 担当起学前教育高质量发展的重任 [J]. 江苏教育研究, 2025(3): 17–23. [Юй Юнпин. Геймификация образовательной программы: взять на себя ответственность за высококачественное развитие дошкольного образования // Исследования в области образования провинции Цзянсу. 2025. № 3. С. 17–23].
23. 虞永平. 深入实施课程游戏化, 推进学前教育高质量发展 [J]. 早期教育, 2023, (40): 4–10. [Юй Юнпин. Углублённое внедрение геймификации образовательной программы и содействие высококачественному развитию дошкольного образования // Раннее образование. 2023. № 40. С. 4–10].

Об авторе:

ШИ Синьюань – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, РФ, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); аспирант, Шэньяньский педагогический университет (110034, КНР, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, д. 253), e-mail: shixinyuan@yandex.ru

Cultural-historical theory in preschool education in China and Russia: two paths of play activity development

Shi Xinyuan

Tver State University, Tver, Russia
Shenyang Normal University, Shenyang, China

This study examines the transformation of play activity in preschool education in China and Russia within the framework of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory. It identifies the formation of two models: the Russian model, based on the continuity of cultural-historical and activity theory traditions, and the Chinese model, driven by educational reforms and curriculum gamification. Differences are revealed in pedagogical support, the relationship between play and the educational program, and the value orientations of play. A shift from an instrumental to a developmental understanding of play is identified. The study also highlights key contradictions: the instrumentalization of play in China and the reduction of free play space in Russia, both reflecting an increasing adult regulation of children's play.

Keywords: *cultural-historical theory, play activity, preschool education, comparative analysis.*

Принято в редакцию: 17.04.2026 г.

Подписано в печать: 21.08.2026 г.