

SECTION 16.

PHILOSOPHY AND POLITICAL SCIENCE

Дьяченко Денис Костянтиновичаспірант кафедри культурології та філософії культури
*Національний університет «Одеська політехніка», Україна***ПІЗНАВАЛЬНИЙ РЕСУРС ДИТЯЧИХ ІГОР:
ФІЛОСОФСЬКО-ОНТОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**

У сучасних гуманітарних і педагогічних дослідженнях гра дедалі частіше розглядається не лише як форма дозвілля чи дитячої активності, а як складний феномен, що має істотний пізнавальний потенціал. Попри поширене уявлення про гру як «несерйозну» діяльність, вона виявляється одним із базових способів освоєння світу, через який суб'єкт набуває досвіду, формує моделі поведінки та засвоює культурні норми. Водночас питання про те, у чому саме полягає пізнавальний ресурс гри, потребує уточнення. Різні ігрові практики, зокрема у дитячому середовищі, реалізують відмінні механізми взаємодії з реальністю — від тілесного освоєння навичок та розвитку моторики до символічного моделювання та конструювання складних систем. Це дозволяє розглядати гру як багаторівневий механізм організації досвіду.

Однією з перших системних інтерпретацій гри в науковому дискурсі є підхід, представлений у працях Карла Гросса [1; 2], який розглядав гру як форму підготовки до майбутньої життєвої діяльності. Гра постає передусім як механізм тренування, спрямований на розвиток базових функцій організму та засвоєння ефективних способів взаємодії з довкіллям. У дитячій поведінці це проявляється у тілесно-практичних іграх, пов'язаних із відпрацюванням рухів, координації та маніпуляції з об'єктами. Такі дії мають повторюваний характер і орієнтовані на досягнення точності, ритмічності та контролю. Гра виконує функцію сенсомоторного навчання – дитина водночас опановує й осмислює світ через тілесний досвід. Відповідно, пізнавальний ресурс гри тут реалізується як формування практичних умінь і навичок, що забезпечують: орієнтацію в просторі, узгодження рухів, ефективну взаємодію з предметним середовищем тощо.

Важливо, однак, що навіть на цьому, здавалося б, «базовому» рівні гра не зводиться до суто фізичного тренування. Вже в тілесно-практичних іграх

формується первинний соціальний досвід, пов'язаний із взаємодією з іншими. Це особливо виразно проявляється у командних іграх, таких як футбол, баскетбол, естафети, де тілесна активність поєднується зі спільною організацією дії. Граючи в них, дитина не лише вчиться вправно керувати своїм тілом, але й засвоює принципи роботи у команді: координацію між учасниками, розподіл ролей, взаємну залежність результату. У процесі гри виникає досвід відповідальності перед іншими, необхідність узгодження власних дій із діями команди, вміння працювати в умовах суперництва, повага до опонента.

Водночас пояснення гри виключно через її тренувальну функцію виявляється недостатнім для опису всього спектра ігрових практик. Тілесно-практичні ігри, попри їхню важливість, охоплюють лише той рівень взаємодії зі світом, який пов'язаний із безпосередньою дією та сенсомоторним досвідом. У цьому контексті показовою є класифікація Жана Піаже, який розрізняє ігри-вправи, символічну гру та ігри з правилами [3]. Перший тип безпосередньо відповідає описаним тілесно-практичним формам. Однак існують такі види ігрової діяльності, які не можуть бути зведені до тренування або підготовки до майбутніх дій. Зокрема, у символічній грі дитина взаємодіє не з безпосередньою реальністю, а з її уявними моделями: предмети використовуються як замітники (листя стають грошима, стакан – підзорною трубою), а дії набувають умовного характеру. Гра не відтворює майбутню діяльність – вона створює нові ситуації, що не мають прямого практичного відповідника. Тобто, у символічній грі принципово інший тип взаємодії з реальністю: дитина не адаптується до вже заданих умов, а оперує значеннями, відокремленими від безпосереднього досвіду. Це дозволяє «приміряти» на себе іншу роль та випробувати альтернативні моделі поведінки.

Поряд із символічною грою, де правила мають імпліцитний і гнучкий характер та формуються у процесі взаємодії, існують ігри з правилами, у яких нормативна система є явно визначеною, стабільною і попередньо заданою. У цьому випадку учасник гри вже не створює умови взаємодії ситуативно, а входить у наперед задану структуру, яку необхідно прийняти як обов'язкову. Правила можуть змінюватися протягом ігрової сесії за домовленістю учасників (або одного учасника, якщо він тренується або грає сам з собою), але сам ігровий процес призупиняється під час їх обговорення.

Характерним прикладом гри з заданою структурою правил є шахи [4], де кожен елемент гри має чітко визначені функції, а допустимі дії суворо регламентовані. Ігрова ситуація тут не конструюється довільно, як у

символічних іграх, а розгортається в межах фіксованої системи можливостей. Це вимагає від учасника здатності до планування, передбачення та побудови послідовних стратегій, що переводить гру на рівень абстрактного мислення.

Принципова особливість ігор з заданою системою правил полягає в тому, що правила виступають умовою можливості самої гри. На відміну від рольових ігор, де порушення неявних норм може бути переосмислене або інтегроване в процес, тут відхилення від правил підриває саму структуру взаємодії. Це означає, що учасник змушений співвідносити власні дії з загальною системою, яка однаково обов'язкова для всіх. Через це формується специфічне ставлення до норм як до інструменту організації спільної діяльності. Дитина засвоює, що правила не є зовнішнім обмеженням, а умовою, що забезпечує передбачуваність і можливість координації з іншими. У цьому контексті виникає розуміння справедливості як рівності умов, відповідальності за дотримання правил і визнання іншого як рівноправного учасника гри.

Водночас існують ігрові практики, які поєднують у собі елементи правил і конструювання, переводячи діяльність на рівень роботи з системами. Таких можливостей надають, наприклад, ігри-конструктори, які є особливо важливими на перших етапах розвитку дитини, коли вона не лише пізнає світ, а й робить перші спроби з його творчого перетворення. Використання конструкторів, зокрема LEGO, в ігровій діяльності «дозволяє дітям старшого дошкільного віку не тільки втілювати свої ідеї в матеріальні форми, але й сприяє розвитку навичок співпраці, вирішення проблем і експериментування» [5]. Ще більш широкого простору для експериментування-конструювання у форматі гри надають заняття у гуртках початково-технічного спрямування в рамках STEM-освіти. Тут діти через створення різних моделей (з різних матеріалів, за різними технологіями) залучаються до пізнання і розуміння світу техніки крізь призму технічної творчості, через досвід власної творчої діяльності, опанування системи початкових технічних та технологічних знань, умінь і навичок. Така діяльність стимулює допитливість, підтримує інтерес до навчання та пошуку знань, мотивує до самостійних досліджень [6].

У сучасних умовах ця логіка поширюється і на цифрові ігрові середовища, зокрема Terraria, Starbound, Factorio, Roblox та Minecraft. У Minecraft, окрім можливості вільного конструювання об'єктів, гравець може відтворювати складні технічні системи. Завдяки механіці «редстоуну» гравець може створювати логічні схеми, що працюють на принципах двійкової логіки: сигнали можуть перебувати у станах «увімкнено» або «вимкнено», що відповідає значенням 1 і 0. На цій основі можливо побудувати базові логічні

елементи (кон'юнктори, диз'юнктори, інвертори), а також складніші системи – від суматорів і триггерів до повноцінних обчислювальних пристроїв, включаючи комп'ютери. Таким чином, ігри з правилами та конструктивні ігрові практики відкривають ще один вимір пізнання – взаємодію з системами, що поєднує логічне мислення, планування, розуміння структурних зв'язків з творчістю та розвитком уяви.

Узагальнюючи, можна говорити про три взаємопов'язані режими ігрового досвіду, які можуть комбінуватися один з одним: тілесний, символічний і нормативний. Кожен із них відповідає окремому способу пізнання – через дію, через уявлення і через правило – і реалізуються у конкретних ігрових практиках: від рухливих ігор і формалізованих активностей з чітко заданими правилами до рольових сценаріїв і ігор-конструкторів.

Водночас у кожному з цих режимів формується не лише знання, але й система цінностей. У тілесно-практичних іграх дитина засвоює межі власного тіла, розвиває самоконтроль і вчиться взаємодіяти з іншими у спільному просторі. У символічних іграх відбувається освоєння соціальних ролей, норм і моделей поведінки, що супроводжується формуванням уявлень про допустиме, належне і бажане. Конструктивні ігри формують здатність до творчого перетворення середовища, а також навички планування і вирішення проблем. Ігри з правилами, у свою чергу, вводять дитину у сферу нормативних структур, де вона стикається з принципами справедливості, рівності умов та визнання іншого як рівноправного учасника взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Groos K. *The Play of Animals*, translated by Elizabeth L. Baldwin. New York: Appleton, 1898.
2. Groos K. *The Play of Man*, translated by Elizabeth L. Baldwin. New York: Appleton, 1901.
3. Piaget Jean. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge, 1951, p. 110.
4. Прокопович Л.В. Шахи як джерело метафор для соціально-філософських рефлексій. *The scientific heritage*, 2026, № 177. С. 89-91. DOI: 10.5281/zenodo.18451500.
5. Клевака Л.П., Гресь К.О. Формування креативності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності з використанням конструктора LEGO. *Суспільство та національні інтереси*, 2025, № 1(9). С. 65-74. DOI: 10.52058/3041-1572-2025-1(9)-65-74.
6. Скіпор І., Нечипоренко О. Початкове технічне моделювання – основа формування технічних знань молодших школярів. *STEM-освіта: теорія і практика*: Збірник науково-методичних матеріалів. Київ: Освіта, 2024. С. 337-346.