Кравцов Г.Г.
Кравцова Е.Е.

Психология игры

Елена Кравцова

Психология игры

«Левъ»
2017

УДК 159.922
ББК 88.4

Кравцова Е. Е.

Психология игры / Е. Е. Кравцова — «Левъ», 2017

ISBN 978-5-91914-032-0

Возникнув в дошкольном детстве, игра сопровождает человека всю его жизнь. Игра позволяет человеку моделировать мир и обеспечивает возможность личностного роста. Игра создает фундамент для становления и развития творчества. Игра помогает управлять собой, своим поведением и деятельностью. Игра выступает основой для целенаправленного самоизменения и саморазвития. Данная книга обобщает данные многолетних психологических исследований и наблюдений, в которых игра выступала средством диагностики и коррекции, методом обучения и воспитания, способом общения и коммуникации, а также просто интересной и творческой деятельностью. Эта книга будет интересна родителям, психологам, педагогам, – всем, кто использует игру в качестве практического средства в воспитании, обучении, психотерапии и коррекции.

УДК 159.922
ББК 88.4

ISBN 978-5-91914-032-0

© Кравцова Е. Е., 2017
© Левъ, 2017

Содержание

Предисловие 6
Введение 7
Часть I. Методология игры 9
Глава 1. Современные проблемы методологии исследования игры 9
Глава 2. Психологические основы игровой деятельности 15
Глава 3. Психологическая готовность к игровой деятельности 20
Глава 4. Психологические критерии игровой деятельности 27
Глава 5. Взаимосвязь воображения и игры в дошкольном возрасте 32
Часть II. Генезис игры в онтогенезе 44
Глава 6. Режиссерская игра 44
Конец ознакомительного фрагмента. 53

Елена Кравцова, Геннадий Кравцов
Психология игры: культурно-исторический подход

© Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, 2017
© ООО «Левъ», 2017

Предисловие

Идея книги об игре возникла давно. Не вызывает особых вопросов постулат о том, что игра является универсальной, специфически человеческой деятельностью, которая обеспечивает полноценное психическое развитие и одновременно создает основу для развития индивидуальных творческих способностей.

Вместе с тем есть убедительные доказательства того, что многие проблемы современных детей и взрослых непосредственно связаны с их неумением играть. Сюда можно отнести и низкий уровень психологической готовности к школьному обучению, и неумение взаимодействовать и договариваться друг с другом, и отсутствие способности управлять своими эмоциями, и разнообразные психологические зависимости, и многое другое.

Результаты экспериментальных исследований и анализ внедрения в практику образовательных учреждений инновационных программ свидетельствуют о том, что нередко современные учащиеся автоматически заучивают новый материал, не вникая в его смысл. Это сказывается на эффективности их обучения и развития. Вместе с тем, как только создаются условия для целенаправленного развития игровой деятельности, многие проблемы обучения решаются сами собой.

Многолетний опыт психологического консультирования показывает, что целый ряд специфических черт детей и взрослых непосредственно связан с особенностями развития их игры. Это позволяет не только широко использовать игротерапию, но и создать серьезную научную основу для проведения реабилитационной и коррекционной работы с проблемными людьми.

Надеемся, что эта книга будет интересна как людям, которые теоретически занимаются проблемами игры, так и тем, кто использует игру в качестве практического средства в воспитании, обучении, психотерапии и коррекции.

Г.Г. Кравцов
Е.Е. Кравцова

Введение

В культурно-исторической теории, оставленной нам Л.С. Выготским, особую роль играет понятие культурного развития, которое детально не расшифровывалось ни автором данного подхода, ни многочисленными его последователями.

Тем не менее вполне возможно определить психологическое содержание понятия культуры в контексте идей автора культурно-исторической теории. Во-первых, по мысли Л.С. Выготского, по мере развития человека его натуральные психические функции становятся высшими психическими функциями, то есть **культурными.** Их основное отличие состоит в том, что они становятся опосредствованными и произвольными. Иными словами, человек научается управлять собственными психическими функциями с помощью психологических средств и, тем самым, становится культурным.

Во-вторых, Л.С. Выготский настоятельно подчеркивает, что для развития человеку необходима особая развивающая среда. Если попытаться дать определение этого понятия в контексте культурно-исторической теории, то средой оказывается особое пространство, внутри которого организовано общение. В этом смысле культурой оказывается то содержание, пространство, ситуация, в котором есть условия для общения.

Есть серьезные основания говорить о том, что именно игра во многом и определяет особенности культурного развития человека. Например, как-то в разговоре с нашими американскими коллегами мы пришли к выводу о том, что кросс-культурные особенности людей возникают довольно рано и во многом связаны с особенностями детской игры.

Так, если проанализировать, как и во что играют американские и русские дети, то можно увидеть качественные различия в их играх. Можно даже говорить, что они реализуют разные виды игровой деятельности.

До недавнего времени российские дети чуть ли не до подросткового возраста играли в принцев и принцесс, тогда как их американские сверстники с самого раннего детства ориентированы на игры с правилами.

С одной стороны, сюжетно-ролевые и режиссерские игры в принцев и принцесс, так же как и игры с правилами, являются разными видами одной игровой деятельности. Но одновременно между ними есть существенное различие. Если в первых видах игры содержание реализуется в условном плане («как будто я поспал», «я понарошку испугался» и т. п.), то в играх с правилами все происходит не «понарошку» и не «как будто», а реально – кто-то действительно добегает первым, а кто-то более метко бросает мяч.

Различия в играх американских и русских детей можно увидеть не только в разных видах игры, но и в реализуемых ими сюжетах. Так, как правило, игры русских детей строятся преимущественно в логике их фантазии и отличаются некоторой «сказочностью», в то время как игры американских малышей очень похожи на американскую рекламу и ориентированы на образ «идеального американца».

Конечно, в последние годы в играх русских детей произошли качественные изменения, и в них можно отчетливо увидеть тенденцию к типично «американским играм». Однако, как правило, игра, похожая по содержанию на игры американских детей, у малышей из России возникает значительно позже. При этом даже в таких «реалистичных» сюжетах российские дети обязательно борются с силами зла, придумывают стратегию и тактику для поиска сокровищ и т. п.

С одной стороны, эти особенности детской игры вполне закономерны – игры отражают специфику общества, где живут дети. Одновременно, с другой стороны, именно особенности игры во многом определяют культуру и специфику отношений в обществе. В этом контексте

различия в играх детей разных культур являются как основой актуального (сегодняшнего) развития детей, так и их будущих личностных характеристик.

Начавшись в дошкольном детстве, игра сопровождает человека практически всю его жизнь. Игра позволяет человеку моделировать мир и обеспечивает возможность личностного роста. Игра создает фундамент для становления и развития творчества. Игра помогает управлять собой, своим поведением и деятельностью. Игра выступает основой для целенаправленного самоизменения и саморазвития.

С игрой связано много парадоксов и противоречий. Например, игра часто рассматривается как сугубо детская деятельность, но взрослые играют в игры не меньше детей. Считается, что любой ребенок умеет играть, однако если целенаправленно не обучать ребенка игре, то он так и не овладеет этой якобы простой формой человеческой деятельности. Игру обычно называют свободной деятельностью, но строится она строго в соответствии с правилами и т. п.

Игра была предметом многочисленных исследований психологов, педагогов, философов и культурологов. На сегодняшний день накоплены разнообразные данные о структуре и механизмах игры, о ее генезисе и критериях, о ее значении в развитии человека и условиях ее целенаправленного развития.

Однако до сих пор проблемы игры остаются одними из наиболее актуальных и в психологии, и в педагогике. Что такое игра, как научить человека играть, как соотносится игра с другими видами деятельности, почему все больше становится игрозависимых людей – вот далеко не полный перечень вопросов и проблем, которые ждут своего теоретического и практического решения.

Данная книга – это попытка обобщить данные психологических исследований и наблюдений, в которых игра выступала средством диагностики и коррекции, методом обучения и воспитания, способом общения и коммуникации, а также просто интересной и творческой деятельностью.

Особое значение для нашего понимания игры имела работа по созданию и внедрению образовательных программ для детей и взрослых. Игра в этом контексте была основой личностно-ориентированного развивающего обучения и помогала реализовать новые принципы дидактики.

Помимо теоретических размышлений, в книге описаны условия и особенности становления и развития игровой деятельности в разных возрастных периодах. Мы уверены, что для того, чтобы лучше понять наши теоретические и практические подходы к игре, просто необходимо полноценно научиться играть.

Часть I. Методология игры

Глава 1. Современные проблемы методологии исследования игры

Игра всегда привлекала к себе внимание ученых и практиков. Только в психологии и педагогике можно насчитать более двух десятков известных ученых, изучавших игру, исследовавших ее роль в психическом и личностном развитии, рассматривающих место игры в обучении, анализирующих условия возникновения и развития игры. Правда, наличие множества теорий, подходов и направлений в исследовании игры не дает ясного и четкого представления о ее содержании, специфике, отличии от других видов деятельности.

На презентации своей книги «Психология игры», проходившей в начале восьмидесятых годов на Ученом совете Института дошкольного воспитания АПН СССР, Даниил Борисович Эльконин сказал, что надеялся создать «древо» игры, а у него получился только ее «куст».

Сейчас, более чем через тридцать лет после выхода этой фундаментальной книги, трудно объективно отнестись к этим словам. Однако необходимо отметить, что данная публикация была очень важным событием не только в области психологии игры. Она помогла пролить свет на важные проблемы психологии развития, педагогической психологии, психологии мышления.

В книге Д.Б. Эльконина «Психология игры» представлена достаточно четкая и определенная теория игры. Вместе с тем нельзя не отметить, что многие проблемы игровой деятельности оказались за рамками внимания автора. Так, к примеру, рассматриваемые Д.Б. Элькониным закономерности становления и развития игры касаются только игры детской, причем преимущественно игры детей дошкольного возраста, не касаясь того, что происходит с игрой после того, как она теряет статус ведущей деятельности. Кроме того, Д.Б. Эльконин концентрирует свое внимание только на сюжетно-ролевой игре, тогда как в исследованиях последних лет обнаружилось, что существует большое число и других видов игр, многими из которых дети овладевают в дошкольном периоде развития.

Помимо этого, есть убедительные данные о том, что в игры играют не только дети, но и взрослые. Что общего и чем отличаются эти игры, в чем специфика игры детей и взрослых, как сочетать игру с другими видами деятельности – эти и многие другие вопросы являются актуальными и требуют своего решения.

Решение этих и многих других проблем, связанных с игрой, предполагает особую методологию исследования игры. Например, чтобы выявить особенности игры того или иного человека, необходимо **поиграть** вместе с ним. Иными словами, экспериментальное исследование игры предполагает организацию совместной игры того, кто ее исследует, и того, у кого ее изучают. При этом очень важна позиция исследователя, который, являясь участником игры (партнером по игре), одновременно, наблюдает ее особенности и анализирует ее специфические черты.

Игру невозможно ни понять, ни изучить, ориентируясь только на ее внешние проявления. Поэтому исследователю, изучающему игру, необходима рефлексия себя, как играющего, и себя, как наблюдающего и анализирующего игровую деятельность.

Не анализируя все существующие в современной психологии подходы к исследованию игры, отметим лишь две методологические особенности, которые, с нашей точки зрения, существенно затрудняют ее дальнейшее изучение и использование полученных результатов в практике.

Первая особенность современной методологии изучения игры связана с тем, что, как правило, игру исследуют на определенном этапе онтогенеза. При этом общая логика становления и развития игры оказывается за рамками внимания исследователей.

Ориентация на определенный возрастной период при изучении игры привела к тому, что значительное число исследований игры связано с дошкольным возрастом. При этом 98 % всех исследований детской игры посвящено сюжетно-ролевой игре. Ни в коей мере не подвергая сомнению, что именно этот вид игры является центральным для дошкольного периода развития, отметим только, что ограничение игровой деятельности сюжетно-ролевой игрой приводит к целому ряду теоретических и практических проблем.

Одной из центральных проблем является проблема возникновения сюжетно-ролевой игры. Так, согласно концепции Д.Б. Эльконина, ориентация на взрослого в предметных действиях ведет к возникновению ролевых отношений. Иными словами, если следовать логике Д.Б. Эльконина, то истоки сюжетно-ролевой игры следует искать в предметных действиях, которые ребенок реализует, ориентируясь на свои отношения с взрослым. Затем каким-то загадочным путем эти действия трансформируются в роли, которые, с точки зрения Д.Б. Эльконина, являются критерием игровой деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что начальные формы, истоки сюжетно-ролевой игры остались без внимания. Это приводит к тому, что, с одной стороны, до сих пор ведутся жаркие споры о том, что такое игра, и зачастую за игру принимается деятельность, которая только внешне на нее похожа. Помимо этого, с другой стороны, у современных детей и взрослых нередко встречается так называемая псевдоигра, которая не имеет ничего общего с подлинной игровой деятельностью.

Например, Г.Л. Выгодская, изучавшая особенности игры глухих детей[1], описывает следующий случай: она предложила неслышащей девочке поиграть кубиком, превратив его в собаку. Девочка внешне приняла воображаемую ситуацию, предложенную взрослым, и ее кубик «бегал» и даже «лаял», как собака. Когда же девочка вернулась в группу, она сказала окружившим ее сверстникам: «Тетя большая, умная, дает кубик и говорит, что это собака. Если хочет, пусть будет так».

Таким образом, оказалось, что девочка вовсе не играла, а лишь выполняла инструкции, данные ей взрослым.

С аналогичным случаем мы столкнулись в одном из детских садов города Смоленска, где дети играли «во врача». Одетый в белый халат и шапочку мальчик «принимал больных», а дети с «больными» куклами и мишками на коленях терпеливо ожидали своей очереди. При этом мальчик всех «больных» сначала выслушивал фонендоскопом, затем смотрел им горло шпателем и, наконец, отправлял к «медсестре», девочке с повязкой на рукаве, которая делала укол шприцем и давала бумажку с рецептом.

Если посмотреть на эту деятельность со стороны, то не возникнет сомнений, что дети играют (кстати, большинство педагогов детского сада искренне так и думали).

Доказать, что дети не играли, а воспроизводили выученные действия, оказалось возможным лишь тогда, когда взрослый активно включился в их деятельность. Он начал активно строить сюжет игры – изобразил, что ранен в ногу, и попросил сначала пропустить его без очереди, а затем оказать неотложную помощь.

Дети очень удивились поведению взрослого. Сначала они спросили, где его кукла или мишка, поскольку привыкли играть таким образом, что больными были определенные игрушки. Потом, когда взрослый сказал, что его дочка вполне здорова, а у него проблемы с ногой, согласились пропустить его без очереди к врачу.

---

[1] Подробнее см. кн. Г.Л. Выгодской «Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм» (М.: Просвещение, 1975). *Здесь и далее прим. авт.*

Мальчик, исполнявший роль врача, был удивлен не менее других детей и, как и в предыдущих случаях, предложил сначала послушать больного фонендоскопом, а затем посмотреть ему горло.

Если бы ребенок, изображавший врача, играл или даже просто реализовывал какую-то собственную деятельность, он не мог бы не отреагировать на это, сделанное взрослым в очень яркой эмоциональной форме, предложение.

Однако, поскольку он выполнял действия по определенной схеме и логике, он растерялся и не знал, что делать дальше, когда взрослый возразил, что не простужен и горло у него не болит.

Со стороны могло показаться, что ребенок, исполнявший роль врача, имеет проблемы с развитием мышления, так как его поведение и действия были мало адекватными ситуации.

Однако по окончании этой псевдоигры мальчик вполне разумно рассказал, что раненую ногу надо лечить йодом или зеленкой, смотреть горло надо, когда оно болит, а прослушивать пациента фонендоскопом – когда он кашляет.

Его не совсем адекватное поведение оказалось результатом специального обучения игре, которое использовалось в данном учреждении. Особенности этого обучения сводились к тому, что взрослый показывал и рассказывал, как должен действовать врач, а дети в так называемой игровой деятельности реализовали усвоенное ими содержание. Они не играли, а подражали действиям взрослого или же просто выполняли данную им инструкцию по сконструированным взрослым правилам.

Итак, в рамках существующей методологии изучения игры невозможно выделить специфические черты игровой деятельности, ее отличие от других видов деятельности, найти четкие критерии, позволяющие отделить игру от псевдоигры. С одной стороны, это связано с тем, что мало изучены именно начальные формы игры. При этом, с другой стороны, практически не исследованы те изменения, которые происходят с игрой по мере психического и личностного развития человека. В психологической литературе редко встречаются работы, в которых изучаются особенности игровой деятельности младших школьников, а уж закономерности развития игры в старшем подростковом или юношеском возрастах практически полностью остаются за рамками внимания исследователей.

Для иллюстрации сказанного обратимся к анализу компьютерных игр, ставших очень популярными в последние годы.

С самого начала вызывает некоторое недоумение тот факт, что деятельность человека на компьютере может быть названа игрой в психологическом смысле этого слова. Во-первых, существующие на сегодняшний день критерии игры (воображаемая ситуация по Л.С. Выготскому и роль по Д.Б. Эльконину), как правило, не представлены в компьютерных играх. Во-вторых, согласно данным исследований, играющий человек является субъектом собственной деятельности. Это означает, что он сам конструирует игру по своему замыслу. Однако в большинстве так называемых компьютерных игр играющий вынужден встраивать свою деятельность в определенные строгие правила, связанные с логикой действия компьютера.

Анализ преимуществ и недостатков компьютерных игр показывает, что, с одной стороны, компьютерные игры позволили широкому слою населения в чрезвычайно короткие сроки овладеть компьютерной грамотностью. Но, с другой стороны, есть много фактов, свидетельствующих о разрушительной роли компьютеров вообще и компьютерных игр в частности. При этом одним из веских аргументов против компьютерных игр является то, что субъект (и ребенок, и взрослый) «западает» на эти игры, теряет интерес к другим видам деятельности, оказывается во многом зависимым от компьютера, как от наркотика.

Специальное исследование[2] подростков и взрослых, играющих в компьютерные игры, показало, что их условно можно разделить на две группы. Подростки и взрослые, отнесенные к первой группе, контролируют и регулируют свою деятельность за компьютером. Они, как правило, используют компьютерные игры как вид досуга.

Представители второй группы «тонут» в компьютерной игре, не контролируют ни ее, ни свое поведение во время игры, неадекватно ведут себя за игрой, иногда даже не слышат прямого обращения в процессе игры. Эти особенности позволяют говорить о наличии у них **компьютерно-игровой зависимости.**

Исследование психологических и личностных особенностей подростков и взрослых с наличием и отсутствием компьютерно-игровой зависимости позволило выявить целый ряд важных закономерностей. Так, во-первых, оказалось, что наличие или отсутствие игровой зависимости впрямую не связано с временем, которое субъект проводит за компьютером.

Иными словами, человек может много времени проводить за компьютерными играми и не иметь компьютерно-игровой зависимости. В то же время человек может проводить за компьютером мало времени и при этом страдать компьютерно-игровой зависимостью.

Это позволяет говорить, что ограничение времени, проводимого за компьютером, не приводит ни к лечению компьютерно-игровой зависимости, ни к ее предупреждению.

Во-вторых, оказалось, что возникновение компьютерно-игровой зависимости не связано, как это принято считать сегодня, с волевой сферой. Подростки и взрослые не могут «оторваться» от компьютера не из-за плохо развитой воли, а, наоборот, приняв волевое решение, так как пространство компьютерной игры позволяет им сознательно уйти от реальности.

Наконец, в-третьих, обнаружилось, что подростки и взрослые с компьютерно-игровой зависимостью имеют более низкий уровень развития игровой деятельности, нежели их сверстники, не имеющие зависимости. Их компьютерные и некомпьютерные игры более примитивны, занимают меньше времени…[3] Часто, окончив игру, они начинают ее снова и реализуют почти без всяких изменений. Нередко сюжет и логика одной игры почти полностью переносятся в другую игру.

Любопытен в этой связи опыт зарубежных психологов по коррекции компьютерно-игровой зависимости. В литературе отмечается, что нередко, справившись с компьютерно-игровой зависимостью, человек начинает испытывать зависимость другого рода. У него возникает зависимость от азартных игр, может появиться алкогольная или даже наркотическая зависимость.

Если же рассматривать компьютерные игры и компьютерно-игровую зависимость в общей логике становления и развития игровой деятельности в онтогенезе, то во многом становятся понятны механизм возникновения такой зависимости и способы эффективной борьбы с ней.

Взрослая игра была предметом значительно меньшего числа исследований, нежели игра детская. Как правило, изучение игры взрослых сопряжено с двумя аспектами. Первый касается разного рода игровых зависимостей взрослых, а второй связан с исследованием роли игры в развитии личности взрослого человека. К примеру, Э. Берн выделяет особые социальные роли, присущие взрослому человеку, и связывает их возникновение и развитие с игрой. Э. Эриксон отмечает, что в юношеском возрасте у человека возникают особые роли, которые подготавливают его к взрослости. Есть даже точка зрения, представленная, например, Я.Л. Коломинским, что личность и ее развитие связаны с комплексом разных социальных ролей.

---

[2] Подробнее об этом исследовании см. в работе А. А. Максимова «Личностные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью» (М., 2009).

[3] Речь идет о длительности одной игры.

Не анализируя глубоко данные подходы, отметим только, что они построены в логике современной методологии изучения игры и рассматривают игровую деятельность без учета ее становления и развития в детском возрасте.

Это приводит к двум следствиям. Во-первых, большинство практических проблем и трудностей, связанных с игровой деятельностью, не имеют решения. Можно еще раз упомянуть опыт зарубежных коллег по коррекции компьютерной зависимости.

Во-вторых, не имеет эффективного решения проблема, касающаяся предупреждения проблем и трудностей, связанных с игровой деятельностью. Например, как, при каких условиях, в каком психологическом возрасте можно предлагать компьютерные игры, чтобы не вызвать компьютерно-игровую зависимость? Или в какие игры и как необходимо играть, чтобы целенаправленно сформировать определенные социальные роли?

Очень ярко проблемы методологии исследования игры (ее первой особенности) видны при анализе игротерапии.

Игра, с одной стороны, является хорошо известным и широко используемым средством терапии для детей и взрослых. Действительно, нередко в игре человек кардинально меняется-перестает бояться, становится решительным, справляется с собственными проблемами и т. п. Однако можно выделить две существенные проблемы, связанные с игротерапией. Первая проблема заключается в том, что нет никакой гарантии, что исчезнувшая в игре проблема человека не вернется к нему обратно по окончании игротерапии. Известны многочисленные случаи, когда во время игротерапии человек кажется полностью «вылечившимся», а как только он возвращается в реальный мир, возвращаются и его проблемы, причем иногда в более явном и представленном виде. Это ведет к тому, что нередко возникает зависимость пациента от психотерапевта и используемых им средств. В частности, известны случаи возникновения у бывших пациентов зависимости от игровой терапии.

Человек, который решает свои проблемы только в игре, будет стремиться, причем не всегда осознанно, избегать реальных ситуаций и все глубже погружаться в воображаемую или мнимую ситуацию, свойственную игре.

Вторая проблема игротерапии заключается в том, что человек с проблемами далеко не всегда оказывается готов реализовать в игре свойства и характеристики, помогающие ему в решении этих проблем. К примеру, одна девочка со страхами категорически отказалась принимать участие в игре, где по сюжету возникают страшные ситуации. Она не только не хотела исполнять какую-либо роль в этой игре, но даже и наблюдать за ней.

* * *

Итак, первая особенность существующей методологии исследования игры связана с ее изучением в отдельных возрастах и отсутствием построения общей логики развития игры в онтогенезе.

Вторая особенность методологии изучения игры касается контекста ее исследования. В большинстве работ, посвященных игровой деятельности, обсуждаемые теоретические проблемы, разработка методического аппарата и полученные результаты почти не осмысляются в общей логике закономерностей психического и личностного развития в онтогенезе.

Имеющиеся в современной психологии и педагогике экспериментальные исследования и их результаты, если и затрагивают связь игры с другими видами деятельности, то, как правило, с позиций того, что дает игра развитию разнообразных психических процессов, как она реализуется в разных видах деятельности. С одной стороны, такой подход позволил получить важные экспериментальные доказательства влияния игры на разные аспекты психического и личностного развития человека. С другой стороны, традиционная методология исследования игры не затрагивает вопросов, связанных со спецификой ее развития в разных психологиче-

ских возрастах. В результате те характеристики игры, которые необходимо реализовать в разных периодах развития, остаются без внимания исследователей. В свете такой методологии остаются неисследованными и сама логика развития игры, и условия, необходимые для полноценного развития игры на каждом возрастном этапе.

Итак, игра является специфически человеческой деятельностью, необходимой для полноценного психического и личностного развития детей и взрослых. Однако существующая методология исследования игры не позволяет ни решить имеющиеся проблемы, связанные с игровой деятельностью, ни существенно продвинуть разработку общей теории игры.

Особенностью новой предлагаемой методологии изучения игровой деятельности является рассмотрение возникновения и развития игры в общей логике психического и личностного развития человека. И в этой логике исследование игры следует начинать с «точки» ее возникновения, которая, согласно и периодизации Л.С. Выготского, и периодизации Д.Б. Эльконина, связана с кризисом трех лет.

Глава 2. Психологические основы игровой деятельности

Кризис трех лет венчает собой психическое развитие ребенка в раннем или преддошкольном возрасте и, одновременно, открывает дошкольный период развития. Согласно теории Л.С. Выготского, кризисы психического развития оканчиваются новообразованиями, которые, в отличие от новообразований стабильных (литических) возрастов, не сохраняются, а уходят с арены, выполнив свою роль. Кризис трех лет – единственный хорошо известный в психологии, и даже имеет отдельное название – кризис «Я сам». Новообразование кризиса трех лет не просто приводит к изменению самосознания ребенка. Он начинает чувствовать себя «источником своего поведения и деятельности»[4]. Многие исследователи называют кризис трех лет «точкой рождения личности».

Предложенная Л.С. Выготским четкая и яркая характеристика кризиса трех лет способствовала тому, что этот возраст оказался малоизученным в психологии. Имеющиеся данные во многом плохо согласуются и даже прямо противоречат друг другу.

Исследование Н.В.Разиной[5], посвященное изменениям, происходящим с ребенком на рубеже раннего и дошкольного детства, показало, что новообразование кризиса трех лет можно обозначить как «интеллектуализацию» (термин Л.С. Выготского) восприятия. Использовав идею Л.С.Выготского о том, что ребенок до кризиса трех лет не может оторваться от реальной действительности, Н.В. Разина показывала детям 2-4,5 лет сидящую куклу и предлагала ребенку сказать, что кукла стоит.

Обнаружилось, что при переходе от раннего к дошкольному периоду развития ребенок приобретает способность говорить не то, что есть на самом деле. Если малыш преддошкольного возраста, увидев сидящую перед ним куклу, никогда не скажет, что кукла стоит, то дошкольник уже довольно легко справляется с этой задачей. Самое интересное, что дети, которые еще не могут сказать то, что противоречит действительности, но уже не фиксируют в своей речи реальное положение дел, при некоторых условиях способны сказать, что кукла стоит. Эти условия довольно часто обозначаются самим малышом. К примеру, он предлагает взрослому, что выйдет в другую комнату и там скажет, что кукла стоит. Или закрывает глаза ладошкой и тогда спокойно повторяет за взрослым слова, противоречащие действительности.

Если проанализировать, что делает ребенок, то можно сказать, что он искусственным образом пытается оградить себя от результатов собственного восприятия. Уход в другую комнату или невозможность посмотреть на реальное положение куклы позволяют малышу при помощи слов «изменить» реальную действительность.

Эти изменения в психике ребенка происходят в два этапа. На первом этапе малыш обобщает опыт своего восприятия. Ребенок научается выделять ключевое действие (культурную функцию) предметов, с которыми он действует. И если ведущая деятельность в раннем возрасте проявлялась в том, что ребенок манипулировал разными предметами, то к началу кризиса трех лет он «открывает для себя» назначение предметов. Знакомые слова детской сказки «Вот это стул – на нем сидят. Вот это стол – за ним едят»[6] становятся тем новым, что позволяет ребенку войти в кризис трех лет.

Второй этап может быть характеризован появлением «интеллектуализированного восприятия»[7]. Переосмысленное восприятие позволяет ребенку отвлечься от «оптического» поля

---

[4] См. подробнее работу Л.С. Выготского «Педология подростка» (Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика. 1984).

[5] См. подробнее исследование Н.В.Разиной «Психологическое содержание кризиса трех лет» (М., 2002).

[6] Из книжки С.Я. Маршака «Кошкин дом» (М.: Аст, 2014).

[7] По аналогии с введенным Л.С. Выготским понятием «интеллектуализация аффекта», характеризующим новообразование кризиса семи лет.

(реальной действительности), быть независимым от него. Ребенок с интеллектуализированным восприятием может сказать, что кукла стоит, хотя на самом деле она перед ним сидит.

Итак, ребенок сначала приобретает способность обобщать свое восприятие, что позволяет ему стать менее зависимым от контекста отдельных реальных ситуаций. Дети с этой способностью уже не говорят, что кукла сидит, а пытаются создать некоторые условия, при которых можно выполнить задание взрослого. Затем они научаются интеллектуализировать (переосмыслять) собственное восприятие, и эта способность позволяет им говорить то, что не соответствует действительности. Благодаря ей ребенок, во-первых, становится независимым от собственного восприятия («оптического» поля), а во-вторых, начинает осознавать себя **субъектом собственной речи.**

Девочка трех с половиной лет часто «заигрывается» и не всегда успевает на горшок. Зная эту особенность, ее бабушка напоминает ей: «Маша, пойдем на горшок, а то будут мокрые штанишки». Девочка, как правило, не реагирует на бабушкино предложение и наотрез отказывается ее слушать. Тогда бабушка предлагает: «Давай, кто скорее добежит до горшка? Я думаю, что я тебя обгоню».

Надо сказать, что и на этот педагогический прием девочка далеко не всегда реагирует. Но проходит некоторое время, и она сама просит бабушку: «Скажи, что ты меня обгонишь и первая добежишь до горшка». Теперь, после бабушкиных слов, ребенок быстро несется к горшку и навсегда избавлен от прошлых неприятностей.

Произошедшие с ребенком изменения, с одной стороны, связаны с его способностью обобщить свой прошлый опыт, а с другой стороны – с возникновением понимания, что при помощи речи можно создать новую ситуацию.

Почему ребенок просит бабушку сказать заведомую нелепицу (девочка хорошо понимает, что бабушка никогда не сядет на ее горшок)? Потому что слова бабушки становятся мотивом оторваться от своих игрушек и вовремя пописать.

Что для этого делает ребенок? Он просит бабушку при помощи слов создать ситуацию, не соответствующую действительности. При этом он сам при помощи слов эту ситуацию фактически конструирует.

Таким образом, ***девочка управляет собой через управление бабушкой при помощи речи.*** *Именно это и ведет к осознанию себя источником собственного поведения и деятельности. Именно это и создает основную характеристику кризиса трех лет.*

Нет необходимости перечислять все достоинства этого новообразования. Остановимся более подробно на его ограничениях, учитывая слова Л.С. Выготского о том, что застревание на новообразовании кризиса ведет к появлению трудностей и искажений в психическом развитии.

Исследования О.В.Гуровой и Н.В.Разиной показали, что дети с ярко выраженным новообразованием кризиса трех лет испытывают проблемы с обучением. Ориентация на самостоятельность, очень важная в психическом и личностном развитии человека, по словам Д.Б. Эльконина, сопровождается ориентацией на совместную жизнь с взрослым. Именно эти две в чем-то противоположные тенденции создают условия для полноценного развития личности.

Хорошо известные изменения в поведении детей, находящихся, и даже прошедших кризис трех лет, будут носить конструктивный характер только при дальнейших изменениях в общении и деятельности ребенка. Если же длительное время жизнедеятельность ребенка ориентирована на то, чтобы подчеркнуть его независимый и самостоятельный характер, это, как

показывают и данные специальных исследований, и результаты психологического консультирования, ведет к серьезным искажениям личностного развития[8].

Ситуация кардинальным образом меняется, когда характеристики новообразования кризиса трех лет начинают встраиваться в новую для ребенка деятельность. Прежде всего, это происходит в общении.

Представим себе малыша конца второго года жизни, который колотит ложкой о стул. Если в это время мама или кто-нибудь из близких взрослых обратит на это внимание и скажет, например: «Ой, Миша молоточком стучит, как папа», то ребенок, не меняя характер своей деятельности, будет не просто стучать ложкой, а начнет действовать ложкой как молотком.

Взрослый при помощи речи изменил смысл ситуации и через это – и деятельность ребенка, и его позицию. Это возможно при условии, что ребенок вышел из кризиса трех лет и имел возможность наблюдать (воспринимать), как папа работает молотком. При этом папа или кто-то другой осмыслял для ребенка его деятельность.

При наличии этих условий через некоторое время ребенок сможет уже не только принять осмысленную взрослым ситуацию (Миша стучит молоточком), но и сам ее создавать. Теперь, взяв ложку или какой-то иной предмет в руки, он может начать действовать им, как молотком.

На базе интеллектуализированного восприятия и осознания себя субъектом собственной речи ребенок приобретает способность «переносить функции с одного предмета на другой, не обладающий этими функциями» (В.В. Давыдов)[9].

Эта способность, наряду со способностью «видеть целое раньше частей», является характеристикой воображения – центрального психологического новообразования дошкольного периода развития.

Исследования воображения и его генезиса в детском возрасте позволили выявить его специфику. Удалось обнаружить тот механизм, который дает возможность в воображении видеть целое раньше частей. Этим целым оказалось **контекстное поле** предмета или явления.

Когда детей и взрослых просили определить, от какой картинки тот или иной кусочек (а кусочки были такими, что выполнить это задание без воображения было немыслимо), справились с этим заданием только те, кто мог представить целостный контекст – в данном случае целостную картинку[10]. В этом случае они, например, говорили: «Это кусочек от картинки со слоном. Когда я был в зоопарке, то слоновник был закрыт, и я смог посмотреть только в щелочку. Я увидел там то же, что и на кусочке». Или: «Этот кусочек от картинки с морем. Море темное, шумит. На море шторм. Этот кусочек с каплями от высокой-высокой волны». Причем в первом примере ребенок апеллировал к реальной картинке, находящейся в его оптическом поле, а во втором случае картинка просто была придумана взрослым, принимавшим участие в исследовании.

Таким образом, для того чтобы вообразить что-то (неважно что – отдельный предмет или целостную ситуацию), субъект должен ориентироваться на контекст (не то, что находится или находилось в реальном восприятии, а на тот смысл, который субъект придает объекту). У одного человека это может быть какая-то ассоциация, у другого контекст оказывается связанным с тем, что в данный момент занимает его мысли, у третьего – с эмоциональным впечатлением и т. п.

Итак, когда ребенку или взрослому надо осмыслить какой-то предмет (ситуацию), определить, что стоит за определенным понятием, придать смысл тому, что явного смысла не имеет,

---

[8] См. подробнее исследование Г.Г. Кравцова и И.И. Кауненко «Личностные особенности детей старшего возраста с трудностями в развитии» (М., 1993).

[9] См. подробнее работу В.В. Давыдова «Требования современного начального обучения к умственному воспитанию детей дошкольного возраста» в журнале «Дошкольное воспитание» (№ 4, 1970).

[10] Методика «Разрезные картинки». См. описание в кн. Е.Е. Кравцовой «Разбуди в ребенке волшебника» (М.: Просвещение, 1997).

наконец, переосмыслить, придать иной смысл уже знакомым предметам или явлениям, он пользуется не тем, что реально воспринимает, а собственным опытом. И тогда кусочек от картинки становится слоненком, серый волк – папой козлят, который играет с ними[11], а Баба-яга – старой женщиной, которую очень жалко, ведь она живет в лесу совсем одна.

Оказалось, что этот целостный контекст, который позволяет видеть целое раньше частей, создается субъектом по-разному, в зависимости от уровня развития его воображения. Например, у детей с низким (можно сказать, начальным) уровнем развития воображения само «включение» воображения прямо сопряжено с домысливанием или осмыслением предмета, то есть приданием объекту некоего смысла. Если же все уже определено, то есть значение окружающих ребенка предметов хорошо знакомо ему, то для воображения в такой ситуации просто не остается места.

На более высоком уровне развития воображения субъект перестает так сильно зависеть от предметного мира. Теперь особенности его воображения связаны с его опытом. В приведенных выше примерах ребенок смог осмыслить кусочек картинки как слоненка только потому, что у него имелся соответствующий опыт. Точно так же, наличием соответствующего опыта, можно объяснить и восприятие Бабы-яги, и переосмысление сказки «Волк и семеро козлят».

На самом высоком уровне развития воображения оно задается и управляется особой внутренней позицией субъекта. Например, описание картинки со штормом на море ничуть не означает, что субъект имеет в виду или представляет какую-то конкретную картину. Просто он, возможно, собирался поехать отдыхать на море или был под впечатлением от рассказа с соответствующим содержанием.

Итак, в воображении можно выделить три компонента и три его составные части – предметный мир, прошлый опыт и внутреннюю позицию. При этом воображение на всех этапах своего существования характеризуется их совокупностью, но на каждом отдельном этапе детерминируется только одним из них. Далее необходимо сделать два важных замечания.

Первое из них – о характере внутренней позиции. Как показали наши исследования, эта позиция является важнейшим компонентом воображения. На начальных стадиях развития воображения она детерминирована предметной средой или прошлым опытом ребенка. Позднее, с развитием воображения, она сама начинает их определять, но носит отчетливо *надситуативный* характер. Это означает, что субъект в своем воображении очень связан с конкретной ситуацией и это мешает ему использовать воображение в реальной жизни. Надситуативный характер воображения предполагает особые условия для его реализации. Наконец, на высоких уровнях развития воображения, возникающих уже начиная с младшего школьного возраста, внутренняя позиция субъекта приобретает внеситуативный характер. Воображение с внеситуативной внутренней позицией позволяет реализовать разные его виды (смысловое и объективное) и произвольно включать его в разные виды деятельности.

Второе замечание касается общей направленности воображения. Если возникшее в дошкольном возрасте воображение скорее направлено на создание особых мнимых ситуаций и отчетливо носит субъективный характер, то, начиная уже с младшего школьного возраста, воображение позволяет использовать его и для других целей. Воображая того или иного героя или ситуацию, дошкольник детерминирован только **собственным** желанием, намерением, интересом. На следующем этапе развития воображения он может представить тот же объект, исходя из словесного описания или даже абстрактной схемы, данной кем-то **другим.** Таким образом, если начальные формы и уровни воображения позволяют субъекту самоутверждаться и чувствовать себя источником поведения и деятельности, то высшие формы воображения носят уже «объективный» характер и могут быть использованы для решения задач и проблем реальной жизни. Вместе с тем возникновение высших форм воображения и способность субъ-

[11] См. рассказ В. Аксенова «Маленький Кит, лакировщик действительности». (М.: Эксмо, 2010).

екта использовать его в рамках определенных норм и правил ни в коем случае не отменяет тех его видов, которые возникают в дошкольном возрасте и носят отчетливо смысловой, «субъективный» характер.

Особенности воображения, связанные с тем, что его начальные формы определяются мотивами и желаниями ребенка, играют важную роль в подготовке к игровой деятельности. Во-первых, субъективный характер воображения ребенка придает деятельности, в которую оно включено, отчетливо личностный характер. Л.С. Выготский замечает, что там, где мы себя чувствуем источником поведения и деятельности, мы поступаем личностно. В этом контексте воображение всегда является характеристикой личности, так как детерминируется самим субъектом. Таким образом, оказывается, что именно с возникновением воображения и связана та особенность игровой деятельности, которая характеризует игру как **собственную деятельность играющего.**

В то же время (и это во-вторых) тесная связь воображения с личностью делает понятной его роль в развитии человека. Воображение ответственно за смысловую сферу. При помощи воображения субъект получает возможность осмыслять тот или иной предмет или явление (придавать ему смысл) и даже переосмыслять их (придавать иной смысл). Это важно в том числе для возникновения игровой деятельности, так как позволяет использовать в ней различные предметы в качестве ее средства. При этом предметы могут менять свое значение в зависимости от игровых целей (предметы-заместители) или использоваться в условном плане (игрушки).

Тесная связь воображения и игры ни в коей мере не означает их полного совпадения. Высказанный Л.С. Выготским тезис о том, что игра – это воображение в действии, не нужно понимать однозначно. Воображение служит основой игры и обеспечивает субъекту психологическую готовность к игровой деятельности.

Глава 3. Психологическая готовность к игровой деятельности

Разговор о психологической готовности к игровой деятельности является довольно новым для психологии и педагогики игры. Долгое время считалось, что если, к примеру, обучение в школе требует какого-то особого уровня психического развития, то уж играть-то могут все. Однако, как показывают и наши наблюдения, и опыт других исследователей, способность к игре представляет собой важную основу для становления и развития игровой деятельности.

В рассказе Л. Пантелеева «Честное слово» мальчик, пообещавший во время игры быть часовым, стоит в темном парке и плачет. Никакие попытки взрослого прохожего убедить ребенка, что игра кончилась, а игравшие с ним мальчишки давно дома, не помогают. Тогда взрослый находит военного, проходящего по улице, и тот освобождает ребенка от «несения службы».

Этот рассказ, как правило, довольно эмоционально воспринимаемый и дошкольниками, и младшими школьниками, взрослые долгое время пытались сделать дидактическим пособием на тему, как важно уметь держать слово. Но если проанализировать его с точки зрения игровой деятельности и ее истоков, то вывод оказывается печальным. Ребенок не только не играл, но и не имел психологической готовности к игровой деятельности.

Данный вывод следует из того, что, во-первых, если ребенок реализовал игру, почему он плакал реально, а не «понарошку», как в игре. Кстати, абсолютно реальными были и его эмоции, связанные не с игрой и не с той ролью, которую исполнял ребенок, а с тем, что темно и никого нет. Во-вторых, если он включил игру в реальную деятельность, то остается непонятным, почему не поддался на уговоры взрослого, почему не мог самостоятельно выйти из игровой роли.

У мальчика можно наблюдать некоторое смешение между воображаемой и реальной ситуациями. Он ведет себя совершенно **реально** в **воображаемой** ситуации.

Рассмотрим другой пример. Практически все родители хорошо знают, что ребенок, даже если он очень хочет спать, неохотно отправляется в кроватку. У большинства взрослых есть свои большие и маленькие секреты для успешного укладывания малыша. При этом если отбросить все авторитарные методы, родители пытаются по-всякому обыгрывать эту неприятную для ребенка процедуру. Но далеко не всегда это приводит к положительным результатам.

В некоторых случаях, даже если дети внешне и принимают предлагаемую взрослым игру, это мало отражается на их желании и поведении при укладывании в кровать. К примеру, много раз приходилось слышать историю, когда мама предлагает ребенку уложить спать куклу, а затем и самому лечь в постель. Дети, как правило, довольно охотно отправляют спать куклу, а сами ложиться спать по-прежнему не хотят.

Другой часто используемый родителями прием – предлагать ребенку некую награду, непосредственно связанную с укладыванием спать. Это может быть сладость, или чтение интересной сказки, или небольшая игра в постели. В таких случаях дети охотно бегут в кровать, получают свои конфеты, слушают сказки, играют в предлагаемые игры, но затем снова протестуют против укладывания.

Если проанализировать эти и аналогичные случаи, можно отметить в них важную общую особенность. Ребенок, принимая предлагаемые ему взрослым разные, в том числе и воображаемые ситуации, не играет в них. Он может, например, укладывая куклу, исполнять роль мамы или воспитателя, но это не имеет никакого отношения к тому, что ему самому надо ложиться в постель. При этом он вполне искренне может обещать маме пойти в кровать после того, как уложит спать куклу или послушает сказку. Однако, выполнив отдельные игровые действия, он точно так же искренне возмущается тем, что его заставляют идти в кровать.

Таким образом, родители часто оказываются безуспешными только потому, что им не удалось включить игру (воображаемую ситуацию) в реальный процесс укладывания спать.

Третьей распространенной методикой, помогающей справиться с отрицательными эмоциями малыша, является попытка обыгрывания целостной ситуации укладывания ребенка в постель. Например, кровать становится норкой, где можно спрятаться, или морем, где можно плавать, или пещерой, в которой живут гномы. В свою очередь, ребенок не идет спать, а прячется от папы, плывет к бабушке или ищет клад. Однако этот прием в некоторых случаях может приводить к нежелательным страхам. Так, ребенок отказывается идти в кровать не только потому, что не хочет спать, но и потому, что боится «утонуть в море». Здесь налицо **неспособность ребенка принять воображаемую ситуацию.**

Итак, с одной стороны – реальное поведение и реальные эмоции в воображаемой ситуации (рассказ «Честное слово»). С другой – воображаемая ситуация, которая никак не связана с реальной (укладывание ребенка спать). На примере этих эпизодов можно увидеть, во-первых, критерий игровой деятельности и, во-вторых, содержание понятия **психологической готовности к игре.**

Рассмотрим более подробно и то, и другое. Для того чтобы ребенок без капризов ложился в постель, мама предлагает ему спрятаться от кого-либо из взрослых. При этом она, надев на малыша пижаму, «прячет» его в собственной кровати. После нескольких таких игр ребенок, отправляясь спать, говорит, что будет прятаться, и просит его искать. При этом больше всего он любит, когда его ищет папа, так как только тот может предельно долго затянуть эту процедуру, ища сына под кроватью, в шкафу, за диваном и даже на потолке. Все это время мальчик под одеялом давится от смеха и ждет, когда же папа найдет его в кровати.

При этом оказываются психологически важными два момента. Во-первых, ребенок прекрасно понимает, что это **игра,** то есть папа знает, где он, но **играет,** что ищет его. Таким образом, можно сказать, что мальчик способен воспринять *условную позицию взрослого в игре.* Способность малыша воспринимать кого-либо **условно** означает, что он может выделять и другую позицию своего партнера – реальную, не связанную с игрой и воображаемой ситуацией. Применительно к нашему примеру ребенок понимает, что папа *реально* знает, где он, а *условно* (как будто) ищет его.

Второй момент связан со способностью ребенка управлять собой внутри игры. В книге Д.Б. Эльконина «Психология игры» автор описывает игру в прятки своих двух дочерей и отмечает, что если старшая терпеливо ожидала, когда ее найдут, то младшая тут же выскакивала и кричала: «Я здесь, я здесь!». Таким образом, один ребенок воспринимал деятельность водящего как реальный поиск, а другой уже по-настоящему **играл** в прятки. При этом в одном случае ждать, когда тебя найдут, было очень трудно, а во втором – от длительности поиска напрямую зависела эмоциональная насыщенность игры.

Анализ игры в прятки позволяет говорить о том, что сама процедура прятанья предполагает определенные волевые усилия. Надо, с одной стороны, так спрятаться, чтобы тебя подольше не могли найти, но, с другой стороны, необходимо вовремя выскочить и «застукаться» раньше водящего. А когда водящий подходит близко к тому месту, где прячешься, надо сидеть затаив дыхание, чтобы он не догадался, где ты.

Если с этих позиций взглянуть на пример Д.Б. Эльконина, то можно сказать, что младшая дочь просто не могла выдержать процесса поиска и поэтому кричала о своем местонахождении, в то время как старшая девочка **управляла собой прячущейся** и только таким образом могла проявить необходимые для этого волевые усилия.

Перенос сказанного на ситуацию, когда ребенок превращал процедуру укладывания спать в игру в прятки, позволяет говорить о еще одной способности, лежащей в основе игровой деятельности. Это способность выделять в себе разные стороны и аспекты. Применительно к нашему примеру ребенок выделяет себя «прячущегося» и себя «лежащего в кровати».

Конечно, в нашем случае мы имеем дело с полноценной игрой, а не с ее предпосылками. Однако проведенный анализ позволяет говорить о том, что игровая деятельность возможна тогда, когда субъект способен, с одной стороны, видеть разные стороны и позиции у другого и, с другой стороны, выделять в себе самом разные аспекты поведения и деятельности.

Если в этом контексте посмотреть, что происходит с детьми, которым игра не помогает, а мешает спать, то становится очевидным, что они воспринимают игровую ситуацию как реальную. Ребенок нервничает, что взрослый его так и не найдет, или боится, что его кровать превратится во что-то страшное.

Итак, психологическая готовность к игре связана со способностью воспринимать разные (условные и реальные) позиции себя и другого. Возникновение этой способности, в первую очередь, связано с возникновением центрального новообразования дошкольного возраста – воображения.

Возникновение воображения существенно расширяет мир ребенка. Теперь он может действовать в двух ситуациях – реальной и воображаемой. При этом в реальном мире ребенок действует с предметами, согласно их культурной функции, в то время как в воображаемой ситуации он перекладывает функции с одних реальных предметов на другие, тоже реальные предметы, которые этими функциями не обладают.

При этом личность ребенка в игре и реальности остается **целостной** – он может действовать в одно время только в одной ситуации – воображаемой или реальной.

Другой аспект психологической готовности к игровой деятельности связан с качественными изменениями в речи ребенка, происходящими к концу раннего периода развития и в процессе кризиса трех лет.

Уже в первых словах ребенка присутствует воображение[12]. Таким образом, воображение, как центральное психологическое новообразование дошкольного возраста, уже включает в себя речь ребенка. А речь, в свою очередь, служит источником становления воображения как центральной психической функции и продолжает свое развитие в дошкольном детстве. При этом, как было указано в предыдущей главе, воображение и игра не являются синонимами. Именно поэтому необходимо отдельное рассмотрение закономерностей развития речи в раннем и дошкольном детстве в контексте методологии игры.

Полученные в последние годы результаты экспериментальных исследований показывают, что развитие речи в раннем возрасте непосредственно связано с предметно-манипулятивной деятельностью – ведущей деятельностью этого периода развития.

Исследование предметной деятельности и ее генезиса показало, что она далеко не всегда имеет характеристику «манипулятивная». Возникновение предметной деятельности непосредственно связано с общением ребенка со взрослым. Первые ее проявления можно обнаружить в виде **содержания** такого общения. Появившись внутри общения, предметная деятельность с самого начала развивается в двух направлениях. В одном случае она так и остается содержанием общения, а затем и совместной деятельности, а в другом – постепенно приобретает самостоятельный статус. Выделить эти два аспекта в развивающейся предметной деятельности достаточно просто. В рамках первого направления она строится по законам «культурной» (в контексте культурно-исторической концепции) деятельности и непосредственно связана с подражанием. Второе же направление характеризуется такой деятельностью, которая направлена на изучение свойств и качеств предметов. Именно с ней и ее развитием связано добавление к названию «предметная деятельность» характеристики «манипулятивная».

Выделенные два направления в развитии предметной деятельности во многом обусловлены особенностями развития общения ребенка со взрослым. В свою очередь, развитие обще-

[12] Подробнее см. работу Л.С. Выготского «Воображение и его развитие в детском возрасте» в кн.: Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.

ния тоже может быть представлено в двух аспектах. Один из них характеризуется тем, что ребенок находится **вместе** со взрослым, является его частью. Это то, что Л.С.Выготский называл позицией «пра-мы». В то же время уже на первом году жизни можно выделить и другой вид общения, в котором взрослый уже предстоит ребенку. Примером такого вида общения может служить хорошо знакомое всем гуление. Взрослый обращается к ребенку с какими-то словами, звуками, и постепенно ребенок начинает отвечать ему тем же.

Если в этом контексте попытаться проанализировать возникновение предметной деятельности, то окажется, что она появляется в качестве содержания именно такого общения – тогда, когда взрослый предстоит и даже, можно сказать, противостоит ребенку. В эмоциональное, непосредственное общение с ребенком взрослый вносит какой-то предмет, который сначала воспринимается как характеристика этого взрослого, а затем становится самостоятельным участником отношений.

К примеру, ребенку, который уже научился гулить, мама предлагает яркую погремушку. При этом сначала она просто общается с ребенком как раньше, но делает это с помощью погремушки. Постепенно ребенок, отвечая на общение мамы, начинает не только ответно гулить, но и действовать с погремушкой, как мама. Наконец, он может реализовать не только ответное гуление, но выступать в активной позиции по отношению к погремушке.

Если проследить дальше эту линию развития предметной деятельности, то можно увидеть, что ребенок, сначала только в ситуации общения, а затем и вне ее, постепенно начинает **подражать действиям взрослого.** Но этот аспект развития предметной деятельности всегда остается тесно связан с общением ребенка со взрослым. Даже тогда, когда ребенок что-то делает самостоятельно, вне сферы непосредственного общения, если эта предметная деятельность возникла на основе коммуникации, то рано или поздно он включит ее в процесс общения. Многие взрослые хорошо знают, что часто дети, независимо от возраста, стараются всеми правдами и неправдами использовать свою деятельность или ее результат как материал для общения. Они гордо могут продемонстрировать результат своих стараний, спросить, что делать дальше, пожаловаться на возникшие проблемы и т. п. – в любом случае они не способны к бескорыстной самодостаточной предметной деятельности.

Общение ребенка со взрослым в позиции «пра-мы» даже трудно назвать общением в общепринятом смысле этого слова. Оно не предполагает ни ответной реакции партнера, ни вообще какого-либо диалога. Внешне оно часто похоже на разговор взрослого с самим собой.

Если понаблюдать за таким общением со стороны, то можно увидеть, как мама (с ребенком на руках или даже без него) говорит: «Вот мы сейчас пойдем, поставим чайник», или «Пойдем-ка, откроем дверь, посмотрим, кто пришел», или «Нам надо еще в магазин сходить, у нас картошка кончилась».

Особая значимость этого вида общения состоит в том, что оно позволяет сделать ребенка полноценным членом общества. Малыш лежит в колыбельке или сидит на руках у мамы, но **психологически** он ставит чайник на плиту, открывает дверь, ходит в магазин. Еще Рене Заззо отмечал, что такое раннее включение ребенка в реальную общественную жизнь обеспечивает ему высокий уровень умственного развития[13].

Из приведенного примера хорошо видно, что и этот аспект общения ребенка со взрослым непосредственно связан с предметной деятельностью. Более того, если общение, когда взрослый и ребенок предстоят друг другу, еще может реализоваться без посредничества предмета, то позиция «пра-мы», как правило, предполагает осуществление именно действий с предметами. Проследив дальнейшее развитие этой деятельности, можно выделить некоторые ее специфические черты.

[13] См. статью Р. Заззо «Психическое развитие ребенка и влияние среды» в журнале «Вопросы психологии» (№ 2, 1967).

С одной стороны, это второе направление предметной деятельности, так же как и предыдущее, тесно связано с общением, вместе с которым оно возникает. С другой стороны, как показывают результаты наших наблюдений, в этой предметной деятельности ребенок оказывается гораздо более независимым от взрослого. Вероятно, этот факт можно объяснить тем, что благодаря позиции «пра-мы» ребенок с самого начала ощущал себя субъектом выполняемой деятельности и, по мере своего взросления, он активно и уверенно начинает действовать с предметами, как раньше это делал взрослый в совместной с ним деятельности.

Этот вывод можно проиллюстрировать примером об особенностях развития позиции «пра-мы». С самого начала эта позиция задается взрослым, а ребенок находится в контексте его деятельности. При этом примечательно, что взрослый и выполняет деятельность, и с помощью речи конструирует ее совместность через позицию «пра-мы».

На следующем этапе развития эта картина меняется. Взрослый по-прежнему выполняет деятельность, а вот позицию «пра-мы» теперь уже задает ребенок. К примеру, пришедшему с работы папе ребенок жалуется: «Ой, мы так сегодня устали. В магазин ходили, квартиру убирали, обед готовили». При этом мама возмущается: «Ты даже не мог из комнаты чайник принести!». Малыш недоумевает: «Но я же говорю, что очень устал».

Что произошло на этом этапе? В первую очередь то, что ребенок приобрел способность самостоятельно задавать позицию «пра-мы», а это означает, что он научился **присваивать себе деятельность,** даже выполненную другим.

На третьем этапе развития позиции «пра-мы» ребенок обретает уже возможность не только самостоятельно задавать эту позицию, но и включаться в реальную деятельность. При этом он часто пытается реализовать эту деятельность самостоятельно, что нередко приводит к различным травмам, поскольку ребенок смело пытается взять горячий чай, разрезать ножом хлеб, зажечь плиту.

Формирование на ранних этапах развития коллективного субъекта, характеризующего позицию «пра-мы» и позволяющего ребенку чувствовать себя источником деятельности, приводит к тому, что ребенок, уже без взрослого, индивидуально, становится способен на инициативную деятельность с предметом. Это и есть основы предметно-манипулятивной деятельности.

Каждый из выделенных аспектов предметной деятельности играет свою роль в подготовке ребенка к игровой деятельности. Первый, как мы уже говорили, помогает ребенку сознательно подражать действиям взрослого. Второй позволяет ребенку выделять «ключевые действия» (или «культурные функции») предметов.

Психологические особенности появления предметно-манипулятивной деятельности, как мы уже указывали, связаны с позицией «пра-мы» и заключаются в том, что ребенок воспринимает не отдельные предметы и действия с ними, а **ситуацию целостно.** Поэтому для полноценного овладения предметной деятельностью перед малышом стоит особая задача – познакомиться со значением предметов и выявить их специфические функции. Собственно, это и является задачей предметно-манипулятивной деятельности – при помощи разных манипуляций с одним и тем же предметом открыть для себя его основное **«ключевое действие».**

Итак, развитие предметной деятельности дает ребенку два важных качества – способность сознательного подражания действиям взрослого и умение выделять ключевое действие с предметом[14]. И то и другое являются важными основаниями психологической готовности к игровой деятельности. При этом, как мы видели в прошлой главе, эти качества реализуются в воображении ребенка. Когда мама осмыслила действия малыша с ложкой, сказав, что Миша, как папа, стучит молоточком, то ребенок, приняв это осмысление, с одной стороны, опирался

[14] Впоследствии эти два аспекта предметной деятельности станут основой волевого развития личности. См. подробнее Главу 24 «Роль игры в развитии волевой сферы личности».

на способность подражать папе, а с другой стороны – на функции молотка и ложки, которые в его деятельности совпали. Это, как мы видели, дало ребенку возможность действия в воображаемой ситуации.

Два описанных выше аспекта общения ребенка со взрослым характеризуются совершенно разной речью. Так, если в позиции «пра-мы» взрослый, как правило, мало задумывается над используемым словарем, то в деятельности, где ребенок предстоит ему, он часто использует специфические слова и даже звуки. Чего стоит только общеизвестное и многопоколенное «агу». Помимо этого, в последнем случае речь взрослого, как правило, очень эмоциональна. При разных видах общения меняется и грамматический строй. В одном случае присутствует развернутая речь, а в другом – речь назывательная: «Ты моя рыбонька», «Маленький», «Малыш хочет кушать» и т. п.

Эта разница в речи, возникающая в рамках общения ребенка со взрослым на первом году, отражается и проявляется при возникновении у детей предметной деятельности. В той предметной деятельности, которая строится в контексте общения с предстоящими друг другу позициями, как правило, используется речь, построенная на подражании. Например, малыш, действуя с игрушкой, воспроизводит то, что делал взрослый, когда включал эту игрушку в общение с малышом. При этом речь ребенка направлена вовне – на предмет или на коммуникацию.

Предметная деятельность, возникшая на основании общения из позиции «пра-мы», сопровождается речью, тоже достаточно сильно напоминающей речь взрослого. Но ее главная особенность в том, что она, прежде всего, **направлена на себя.** Это так называемая **эгоцентрическая речь,** или речь, которая в ближайшее время перерастет в эгоцентрическую.

Соотнесение развития речи и предметной деятельности позволяет нам сделать несколько важных выводов и предположений. Во-первых, в зависимости от видов предметной деятельности меняется роль речи в ее структуре. Так, в предметно-манипулятивной деятельности речь является обязательным компонентом. Она должна сопровождать весь процесс деятельности. В противном случае предметно-манипулятивная деятельность теряет свой психологический смысл.

По сравнению с деятельностью-манипуляцией, в другой предметной деятельности речь является рамками, контекстом, внутри которой эта деятельность осуществляется. При этом речь может быть даже разведена во времени с собственно деятельностью. Так, например, малыш что-то спрашивает или просто говорит, затем начинает что-то делать, затем снова обращается к взрослому, демонстрируя свой результат, или, наоборот, проблему.

Во-вторых, предметная деятельность является необходимым условием развития речи в раннем возрасте. Вне предметной деятельности ребенок не овладевает полностью ни лексическим, ни грамматическим строем речи и имеет проблемы с воображением. Исследование психологических особенностей детей, которые могли повторить сказанное взрослым предложение, противоречащее тому, что ребенок видел (эксперимент с повторением за взрослым фразы «кукла стоит»[15]), позволяет говорить о том, что они хорошо владели той формой предметно-манипулятивной деятельности, которая сопровождается речью. Таким образом, можно сказать, что деятельность, сопровождающаяся эгоцентрической речью, ведет к развитию воображения.

В-третьих, изучение речи детей с развитым воображением (тех, которые в нашем исследовании смогли повторить слова взрослого, не совпадающие с реальной картиной) позволило выявить еще одну ее специфическую черту, связанную с функцией планирования. Например, получив ящичек с разными предметами, ребенок говорил: «Вот это у меня будет домик». При этом он брал кубик и ставил его на стул. Или: «Какой красивый шарик, попробую его пока-

[15] См. Главу 2 «Психологические основы игровой деятельности».

тить», – и только после этого начинал катать шарик. Эта речь, немного опережающая действия ребенка и направленная на него самого, помогает ему произвольно регулировать собственную деятельность. Представляется, что именно эта речь и служит механизмом того, что ребенок начинает чувствовать себя субъектом собственной деятельности. Проговаривая свои будущие действия, а затем реализуя их, ребенок получает возможность отделить себя от своей деятельности и, таким образом, осознать свою способность управлять ею.

* * *

Итак, в раннем возрасте ребенок приобретает две важные особенности, одна из которых связана с дальнейшим появлением воображения, а другая касается его способности осознания себя субъектом собственной деятельности. Оба достижения ребенка отражаются на его предметной деятельности. С одной стороны, как мы уже видели, он получает возможность действовать в воображаемой ситуации. В то же время, с другой стороны, он оказывается способным управлять собой действующим.

Эти особенности являются основой кризиса трех лет, разделяющего ранний и дошкольный периоды развития. В процессе кризиса трех лет ребенок начинает осознавать себя **субъектом собственной речи.** Он приобретает способность не просто действовать в воображаемой ситуации, но и создавать ее. Эта способность помогает ему планировать и выполнять предметные действия. Она способствует тому, что ребенок начинает управлять собственной деятельностью при помощи речи.

Таким образом, можно сказать, что психологическая готовность к игровой деятельности предполагает, с одной стороны, воображение, а с другой стороны – наличие субъекта речи. Слияние этих двух аспектов и обеспечивает человеку возможность игры. Доказательства этому можно найти при анализе критериев игровой деятельности.

Глава 4. Психологические критерии игровой деятельности

Вопрос о критериях игры является одним из важнейших в методологии ее изучения и целенаправленного развития. Большинство исследователей согласны, что игра во многом определяет культуру целой нации и одновременно сказывается на психологических и личностных особенностях каждого человека. Однако при этом под «игрой» каждый понимает что-то свое. Выделение четких психологических критериев игры, с одной стороны, позволит создать полноценные условия для ее становления и развития у детей и взрослых, а с другой – обеспечит использование игровой деятельности во вспомогательных целях.

В очень многих исследованиях игровой деятельности вопросы ее показателей и критериев остаются за рамками внимания авторов. Вероятно, предполагается, что эти вопросы не требуют специального рассмотрения в силу внешней представленности игровой деятельности. В большинстве педагогических работ игра описывается и анализируется через внешнее поведение играющих и их деятельность. При этом практически не обращается внимание на внутреннюю позицию тех. кто играет, на мотивы их деятельности и на тот смысл, который они вкладывают в эту деятельность. Игрой называют простейшие действия ребенка с игрушкой, некоторые формы его общения, деятельность взрослых на компьютере и т. д.

Однако нередко анализ деятельности ребенка (и взрослого), его внутренняя позиция, характер общения с окружающими и другие факторы свидетельствуют, что «игрой здесь и не пахнет». Даже если деятельность ребенка (взрослого) внешне очень похожа на игру, она вполне может быть никак не связана с игровой деятельностью (вспомним уже описанный в одной из предыдущих глав случай с глухой девочкой, имевший место в исследовании Г.Л. Выгодской[16]).

Важны не внешние действия человека, а его внутренняя позиция, тот смысл, который он вкладывает в собственные действия. При этом одной из центральных характеристик игры будут особенности инициативы и активности играющего. Подлинная игра отличается тем, что играющий выполняет (реализует) игровые действия **сам, по собственной инициативе. В** этом смысле игра всегда является подлинной **самодеятельностью** того, кто играет.

В психологической и педагогической литературе, посвященной игровой деятельности, можно выделить четыре типа психологических критериев игры.

Одним из наиболее старых критериев является наличие *игрушки.* Выделение игрушек и их использование в качестве показателя игры связано, вероятно, с их широким применением в игровой деятельности. В некоторых случаях, как только ребенок начинает действовать с игрушкой, он кардинально меняет свое поведение – начинает двигаться «не так», говорить каким-то искусственным голосом, строить деятельность по правилам, кардинально отличающимся от жизненных реалий ребенка. Это побудило некоторых ученых и практиков указывать на наличие игрушек как на основное условие организации игровой деятельности.

Вместе с тем есть некоторые данные, которые ставят под сомнение этот критерий игровой деятельности. Во-первых, наблюдения за играми детей позволяют сделать вывод о том, что часто игрушки не только не помогают, а даже мешают играть. Так, к примеру, воспитатели детских садов и учителя начальной школы хорошо знают, что большинство детских конфликтов в игре происходит из-за игрушек. При этом игрушки во многих случаях становятся целью деятельности детей, а не средством, помогающим ее реализовать. В этом контексте игрушка просто перестает быть игрушкой и начинает выступать предметом, который побуждает, мотивирует и даже направляет деятельность ребенка. Таким образом, оказывается, что мы имеем дело не с игровой, а, скорее, с предметной деятельностью.

[16] См. Главу 1 «Современные проблемы методологии исследования игры».

Второе сомнение относительно использования игрушки в качестве критерия игровой деятельности связано с особенностями развития игры после дошкольного периода. Так, даже уже в конце этого возраста некоторые дети играют вербально – они не только не действуют с какими-либо предметами, но могут вообще построить и реализовать всю игру, не вставая с места, при помощи слов. Игра взрослых часто протекает аналогичным образом. В этих случаях наличие или отсутствие игрушек вряд ли может помочь в выделении особой области, называемой игрой.

Наконец, третье несогласие с выделением игрушек в качестве показателя игры касается того, что, как хорошо известно, в игровой деятельности широко используются самые разные предметы, не являющиеся в прямом смысле игрушками. Таким образом, можно сказать, что игрушку игрушкой делает играющий, а сама по себе она ничего показать и определить не может. При этом в одном случае настоящая игрушка может быть предметом, побуждающим ребенка к предметной деятельности, а в другом – реальный предмет может выступать в качестве игрушки и помогать реализации игровой деятельности. Следовательно, можно сказать, что необходимо определить **внутренний механизм,** который позволяет использовать предмет (игрушку) в качестве **средства игры.**

Д.Б. Эльконин полагал, что тем, что дает возможность использования предмета в качестве игрушки и, таким образом, служит критерием игры, является *игровая роль.* Выделение роли в качестве показателя игровой деятельности позволило ему придать сюжетно-ролевой игре статус ведущей деятельности и рассматривать все остальные виды и формы игры как производные от нее.

Анализ роли как критерия игровой деятельности, на первый взгляд, позволяет нам приблизиться к пониманию специфики игры. Так, игровая роль, выполняемая ребенком, с одной стороны, помогает отделить его собственную деятельность от навязанной ему извне и, с другой стороны, создает основу для использования игрушек (предметов) в качестве средства игровой деятельности. Однако изучение использования разных ролей и ролевых позиций детьми и взрослыми дает основание усомниться в том, что «игру делает роль». Так, во-первых, в последние годы получены данные о том, что сюжетно-ролевая игра возникает на базе других двух видов игр – режиссерской и образной, в которых роли не представлены. Помимо этого, нет ролевых отношений и в игре с правилами, которая связана с сюжетно-ролевой игрой генетической зависимостью. Таким образом, оказывается, что роль может характеризовать только один вид игры – сюжетно-ролевую, чего явно недостаточно.

Во-вторых, существует множество ролей, реализация которых никак не связана с игровой деятельностью. Например, если проанализировать поведение мальчика в описанном выше рассказе Л. Пантелеева[17], то легко увидеть, что его проблема в том, что он как раз и **не играет. Он реально исполняет взятую на себя роль.** Если бы исполняемая им роль была игровой (характеризовала бы игру), то он что-нибудь придумал бы, а не стоял и плакал в темном парке. Таким образом, здесь, как и в случае с игрушкой как критерием игры, простого наличия роли недостаточно. Она должна обладать характеристикой – **игровая.**

Другими словами, для того чтобы роль определяла игру, необходимо найти то, что заставляет **субъекта роль «играть», а не реализовать в реальной жизни.**

В этом контексте большой интерес представляет критерий игры, предложенный Л.С. Выготским. Он настоятельно подчеркивал, что основа игры – *воображаемая или мнимая ситуация.* При этом, по его мнению, мнимая ситуация – это расхождение между оптическим (наглядным) и смысловым (воображаемым) планом. Таким образом, оказывается, что воображаемая ситуация может быть осмыслена как то, что реализуется в роли, делает предмет (игрушку) средством игры и позволяет реализоваться собственной деятельности.

[17] См. Главу 3 «Психологическая готовность к игровой деятельности».

Использование воображаемой ситуации в качестве критерия игровой деятельности позволяет и объединить разные формы и виды игры, и обеспечить единый подход к играм детей и взрослых. Однако, как нам кажется, этот показатель игровой деятельности оказывается несостоятельным при использовании игры в качестве вспомогательного средства. Так, уже в некоторых поздних видах игр с правилами, например в спортивных играх, воображаемая ситуация может быть прослежена с трудом. То же касается и организации различных форм обучения с помощью игры. Более того, в последнем случае наличие воображаемой ситуации приводит к тому, что игра и обучение оказываются разделенными непреодолимой пропастью.

В этом контексте интересен опыт Д.Б. Эльконина и Л.И. Элькониновой, которые пытались обучить детей измерению с помощью игры. С этой целью они организовали игру в магазин. Предполагалось, что дети, исполняя роль продавца, будут измерять необходимое покупателю количество ткани. Однако оказалось, что дети, ничего не измеряя и ничего не используя, брали ткань, аккуратно ее заворачивали и отдавали покупателю. На недоуменный вопрос взрослого о том, как ребенок знает, сколько ткани он продает, без измерения, дети, как правило, отвечали: «Как будто я отмерил».

На этом примере отчетливо можно видеть, что наличие воображаемой ситуации делает невозможным использование игры в каких-либо иных качествах. Этот вывод оказывается неприемлемым ни для теории, ни для практики современной психологии. Так, признание того, что игра может быть понята только как самоценная деятельность, делает невозможным решение проблемы психологической готовности детей к школьному обучению. Анализ этой проблемы показывает, что она может быть представлена как проблема перехода от игры как ведущей деятельности дошкольного возраста к учению как ведущей деятельности младшего школьного периода развития. Однако в рассматриваемом нами контексте игра, характеризующаяся воображаемой ситуацией, оказывается по отношению к учению с другой стороны баррикады, и вопрос психологической готовности к школе оказывается нерешаемым в рамках возрастной периодизации.

С другой стороны, невозможность использования игры в реальной жизни ставит под сомнение ее полезность для психического развития. Ведь если игра существует сама по себе и как некая «вещь в себе», оказывается непонятной ее важная роль в психическом и личностном развитии в онтогенезе. Вместе с тем, как показывает разнообразный опыт, игру можно встретить на самых разных этапах психического развития и от нее в значительной мере зависит успешность и эффективность организации самых разных видов человеческой деятельности.

Таким образом, необходим поиск иных критериев игровой деятельности, позволяющих не только отделить игру от «неигры», но и использовать игру в реальной жизни. При этом необходимо иметь в виду, что эти критерии должны быть неразрывно связаны и с тем, что игра есть собственная деятельность играющего, и с тем, что для ее реализации предметы должны выполнять функцию игрушек. Помимо этого, в игре субъект оказывается не похожим на себя. Он исполняет какую-либо роль или занимает некоторую позицию, непосредственно связанную с воображаемой ситуацией. Если проанализировать игровую деятельность в этом контексте, то очень важным окажется замечание Л.С. Выготского об амбивалентности эмоций в игре. В игре, пишет Л.С. Выготский, «ребенок плачет, как пациент…. и радуется как играющий» [18].

Если проанализировать эти слова, то оказывается, что особенность игры состоит в том, что ребенок одновременно находится и в ней (плачет, как пациент), и вне ее (радуется как играющий). Как нам кажется, этот показатель игры позволяет объединить все ее другие особенности (личностную направленность, использование игрушек, роль или ролевую позицию, воображаемую ситуацию) и использовать игру в качестве вспомогательного средства в реальной жизни.

[18] См. записки-конспект Л.С. Выготского в кн. Д.Б. Эльконина «Психология игры» (М.: Педагогика, 1978).

Так, если говорить о том, что игра должна продуцироваться самим человеком, то разделение на себя «внутри игры» и себя «вне игры» вполне объясняет и механизм конструирования игровой деятельности, и управление собой в качестве ее субъекта. В то же время это разделение позволяет понять особенность игрушек и разных предметов в их качестве. Позиция «вне игры» позволяет человеку управлять не только собой играющим, но и значением и функцией разных предметов, что делает возможным использование в игре предметов-заместителей. Помимо этого, одновременное нахождение и вне игры, и внутри нее дает ключ к пониманию специфики игровой роли. Роль в этом контексте оказывается, с одной стороны, не похожей на личность того, кто ее исполняет, но, с другой стороны, может им управляться и контролироваться.

Особенности позиции субъекта в игровой деятельности позволяют наглядно демонстрировать специфику воображаемой ситуации как расхождения оптического и смыслового полей. Позиция «вне игры» может быть представлена как поведение или деятельность человека в наглядном пространстве, а позиция «внутри игры» уже будет характеризоваться смысловым пространством субъекта. При этом их несовпадение позволяет отделить игру от «не-игры» и также понять производность, зависимость воображения и смысла от характера развития личности.

Рассмотрение одновременного присутствия субъекта внутри игры и вне ее в качестве критерия игровой деятельности обеспечивает не только возможность целенаправленного развития игры в онтогенезе, но и сознательное использование игры во вспомогательных целях. С этих позиций включение игры в любую деятельность человека означает, что необходимо создать условия **разделения субъекта на себя внутри деятельности и на себя же вне ее.**

Это отчетливо можно видеть на уже рассмотренном примере, когда маленького ребенка укладывают спать при помощи игры в прятки. Если взглянуть на эту ситуацию с точки зрения выделенного критерия игровой деятельности, то отчетливо можно видеть, что мама помогла ребенку разделиться на себя «играющего» (вне игры) и себя, выполняющего какую-то деятельность (внутри игры). При этом оказывалось, что ребенок как играющий – прятался и радовался, а как укладывающийся спать – не очень-то и огорчался.

Механизм этого можно понять, вернувшись опять к замечанию Л.С. Выготского. Что значит «ребенок плачет, как пациент…. и радуется как играющий»? Помимо указанной Л.С.Выготским противоположной направленности эмоций у пациента и играющего, есть еще один очень важный аспект этой проблемы. Ребенок в игре **плачет не реально, а «как будто».**

Много лет назад мы стали свидетелями одной чуть было не ставшей трагедией истории. В одной большой московской коммунальной квартире днем остались два ребенка старшего дошкольного возраста – девочка и мальчик. За ними должна была следить их старенькая соседка, главный дидактический принцип которой был «если дети не плачут и не орут, то, значит, все в порядке».

Вернувшиеся вечером с работы родители с ужасом увидели, что все домашние аптечки в квартире оказались практически пустыми. Вызванные для допроса дети признались, что играли в больницу и Наташа (так звали девочку), игравшая роль врача, лечила Сашу (так звали мальчика) с помощью имеющихся в квартире таблеток.

Пришедшая на шум соседка твердо сказала, что все было в порядке, так как никто не плакал и не жаловался. Дети весь день мирно играли.

Сразу хотим успокоить читателей – с Сашей ничего не случилось. Все ограничилось касторкой и страхом перед непонятными ему слезами и криками взрослых.

Давайте попробуем проанализировать этот случай. Почему мальчик не плакал и не жаловался? Что с ним произошло? Неужели ему нравилось есть такие невкусные таблетки?

Понять это можно только из особенностей игровой деятельности и ее критерия, связанного с разделением на себя «играющего» и себя, исполняющего какую-то конкретную роль.

Радость играющего в этом случае привела к тому, что мальчик как пациент расстраивался и переживал не реально, а «как будто». Это дало ему возможность преодолеть реальные ощущения от горьких таблеток, так как эмоции от игры были значительно сильнее и важнее для него.

Таким образом, можно сказать, что одновременная позиция внутри игры и вне ее позволяет использовать игру как средство для организации других деятельностей и обеспечивает симптом «сладкой таблетки», то есть позволяет управлять собой и выполнять нелюбимую и нежелательную, а иногда даже и неприятную деятельность.

Если мы теперь вернемся к примеру с мальчиком, который во время укладывания спать играл в прятки со своими родителями, то можно найти объяснение произошедшим с ним переменам. Он научился справляться с собой и своими эмоциями тогда, когда мама помогла ему разделиться на себя «играющего» и себя, укладывающегося спать. Именно это и позволило использовать игру в реальной жизни.

Итак, проведенный нами анализ позволил выделить **одновременную позицию субъекта в деятельности и вне ее как критерий игровой деятельности.** Он позволяет целенаправленно формировать игру в онтогенезе, он обеспечивает использование игры в реальной жизни, он непосредственно связан с тем значением, которое имеет игра для психического и личностного развития.

Глава 5. Взаимосвязь воображения и игры в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст традиционно выделяется психологами и педагогами как сензитивный для становления и развития игровой деятельности. И хотя игра не ограничивается дошкольным периодом развития, ее возникновение непосредственно связано с этим возрастом и, прежде всего, с его центральным психологическим новообразованием – воображением.

Итак, какова же взаимосвязь воображения и игры?

Среди деятельностей, наиболее близких воображению, игра занимает далеко не последнее место. В игре ребенок отражает свои впечатления, опыт, мечты. Игра требует от детей самостоятельности, домысла, фантазии. С игрой в дошкольном возрасте связывают развитие творческих способностей. В игре ребенок становится «как бы на голову выше самого себя» (Л.С. Выготский)[19]. Именно в игровом действии возникает воображение как «универсальная способность» человека (Э.В. Ильенков)[20].

Такое общее признание тесной связи игры и воображения может привести к ложному заключению, что проблема их взаимного влияния уже успешно решена. Однако анализ современной теории и практики дошкольного воспитания скорее свидетельствует об обратном. Существует достаточно обоснованная точка зрения, что дошкольники плохо играют в силу низкого уровня развития воображения[21]. С другой стороны, в экспериментальных исследованиях у ряда детей отмечается бедность воображения, обусловленная неумением играть[22].

В современном детском саду роль воображения явно недооценивается. Программы обучения и воспитания в детском саду – основной документ общественного дошкольного воспитания – обычно не содержат никаких специальных заданий на развитие детской фантазии и воображения. При этом родители и воспитатели отмечают, что игра современных детей не только не стала богаче и разнообразнее, а скорее наоборот – наметилась тенденция к снижению ее общего уровня. Это, вероятно, и побуждает некоторых исследователей пересмотреть статус игры в дошкольном возрасте[23].

Все сказанное указывает на необходимость заново обратиться к проблеме взаимосвязи воображения и игры. Думается, что выделенная и признаваемая большинством исследователей общая связь воображения и игры сегодня нуждается в конкретизации и содержательном уточнении.

В современной психолого-педагогической литературе наметились три позиции, три взгляда на проблему игры и воображения.

Сторонники первой из них считают, что воображение изначально присуще ребенку и служит источником развития его деятельностей, в частности игры. В основе этого мнения – наблюдения за ребенком-дошкольником, показывающие, как богато его воображение, какое важное место оно занимает в его жизни. «Создается впечатление, что ребенок существует как бы одновременно в двух мирах – в реальном мире и мире собственного воображения»[24].

---

[19] Подробнее см. статью Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1966).

[20] Подробнее см. кн. Э.В.Ильенкова «Об идолах и идеалах» (М., 1968).

[21] См. подробнее работу С.Л. Новоселовой и Н.Э. Гринявичене «Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников» (1989).

[22] Подробнее см. статью О.М. Дьяченко и А.И. Кирилловой «О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста» в журнале «Вопросы психологии» (№ 2, 1980).

[23] Подробнее см. работы А. М. Фонарева и А.В. Петровского.

[24] А.В. Петровский (общ. ред.). Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1973.

Не останавливаясь на критике явно идеалистического положения об изначальности творчества и фантазии в детском сознании, остановимся на позиции, согласно которой воображение – источник и предпосылка игры. Этому положению имеются многочисленные экспериментальные подтверждения. Так, Г.Л. Выгодская, формируя игру у глухих детей, приходит к выводу, что для возникновения самых первых форм игры ребенок должен уже обладать определенным уровнем развития воображения[25]. Е.М. Гаспарова[26], изучавшая режиссерскую игру детей раннего и дошкольного возраста, показала, что для осуществления игры ребенок должен уметь перенести социальную роль человека на абстрактный предмет (кубик), что, опять-таки, связано с развитием воображения. Наконец, выделенный Л.С. Выготским критерий игры – мнимая или воображаемая ситуация – уже в самом своем названии предполагает наличие воображения как предпосылки игры.

Представители второго направления считают воображение не источником игры, а ее продуктом – «Начальные формы воображения весьма бедны и возникают только в ходе выполнения самой деятельности»[27]. Исследователи, принадлежащие к этому направлению, считают, что воображение в дошкольном возрасте вообще не существует как самостоятельный процесс. «На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий… Происходит интериоризация – переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, и к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме без реального действия. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса»[28].

Существуют многочисленные исследования, указывающие на то, что формирование творческой игры в первую очередь влияет на развитие детского воображения[29].

Третья точка зрения основывается на идентичности, совпадении игры и воображения в детском возрасте. «На протяжении дошкольного детства происходит постепенное превращение воображения ребенка из деятельности, которая нуждается во внешней опоре (прежде всего на игрушки), в самостоятельную внутреннюю деятельность…»[30].

Л.С. Выготский вообще считал воображение и игру тождественными не только применительно к дошкольному возрасту. «Старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия»[31].

С нашей точки зрения, в дошкольном возрасте сосуществуют все три типа связей воображения и игры: воображение – источник игры, воображение – продукт игры, воображение есть игра. Эти типы связей в разное время появляются в онтогенезе, переходят одна в другую и соотнесены, прежде всего, с разными формами игры в дошкольном возрасте. Представляется, что конкретизацию данного взгляда целесообразнее всего начать с анализа игры.

С целью изучения разного вида игр нами было предпринято специальное исследование, в котором осуществлялось наблюдение за игрой детей разных возрастных групп, а также использовались специально разработанные диагностические методики. На основании ранее описанных в литературе данных, а также опираясь на полученные в исследованиях результаты, мы выделили три основных вида детской игры: сюжетно-ролевые игры, игры с правилами и режис-

---

[25] Подробнее см. кн. Г.Л. Выгодской «Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм» (М.: Просвещение, 1975).

[26] Подробнее см. статью Е.М. Гаспаровой «Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1984).

[27] В. С. Мухина. Детская психология. М.: Просвещение, 1985.

[28] В. С. Мухина. Детская психология. М.: Просвещение, 1985. С. 258.

[29] В частности, см. исследования Е.В. Зворыгиной, А.Д. Саар. Н.Ф. Комаровой, Н.Э. Гринявичене и др.

[30] А. В. Петровский (ред.). Общая психология. М., 1970. С. 330.

[31] Подробнее см. статью Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1966).

серские игры[32]. Разработанные диагностические методики представляли собой модели каждого из перечисленных видов игр.

1. Методика «Телефон» была направлена на изучение сюжетно-ролевой игры. Двум детям предлагалось поговорить друг с другом по телефону за игрушечных зайку и мишку. При этом фиксировалось время, которое дети играли, а также содержание игры. Для детей, испытывавших трудности при выполнении этого задания, была введена дополнительная игра «Зоопарк», в которой создавались разные, в том числе и проблемные, ситуации, становящиеся потом содержанием «телефонного» разговора.

2. Методика «Разговор зверей» также представляла собой разговор по телефону, только в этом случае один ребенок должен был говорить за нескольких персонажей. Затем ему давались мелкие фигурки животных и его просили построить звериную страну. С помощью этой методики фиксировали уровень развития режиссерской игры.

3. Методика «Логическая машина» служила для нас средством изучения игр с правилами. Детям давали «телефонную станцию». Они должны были соединять штекерные отверстия проводами определенным образом, согласно указаниям экспериментатора. В этом случае цепь замыкалась и зажигалась лампочка. Фактически ребенку давалось правило (как соединять провода) и изучалась его способность следовать этому правилу в своей деятельности.

Для всех этих видов игр специально было взято сходное содержание, чтобы установить, в каком возрасте какие виды игры более предпочтительны. Мы проводили эти игры с большой разницей во времени, чтобы избежать влияния одного типа игр на другой.

В исследовании принимали участие дети младшей, средней, старшей и подготовительной групп детских садов.

В подготовительной группе (дети 6-7 лет) наблюдался своеобразный синтез всех видов игр. По нашим методикам в этом возрасте не удалось обнаружить какого-либо исключительного предпочтения одного из видов. Почти любая игра у этих детей начиналась со своеобразного подготовительного этапа, в котором участники совместно разрабатывали правила и условия будущей игры. Однако наиболее разнообразно и заинтересованно дети этой возрастной группы играли в режиссерские игры. При задании осуществить разговор зверей по телефону дети не только предлагали интересные сюжеты, но и вводили дополнительных воображаемых партнеров, действуя и разговаривая за них. Были отмечены случаи, когда дети, осуществляя эту игру, выходили за ее рамки, предлагая позвать телефонного мастера, поставить новый телефон и т. д. Даже дети, которые, по нашим наблюдениям, испытывали значительные трудности в коллективной сюжетно-ролевой игре, в индивидуальной игре показывали высокий уровень фантазии и воображения. Очень многие дети даже внутри сюжетно-ролевой игры (методика «Телефон») организовывали игры режиссерского типа, действуя не за игрушку а через нее, вводя воображаемых партнеров и персонажей. Иногда режиссерская игра имела место до «основной», внутри подготовительного этапа. Например, когда ребенку говорили, что он будет белкой и ему надо поговорить по телефону с зайкой, ребенок начинал говорить:

– *(обычным голосом)* «Зайчонок, ты что, не слышишь, что звонит телефон?»

– *(тоненьким голосом)* «Я занят, не могу подойти».

– *(грубым голосом)* «Опять мне надо подходить, а я такая старая».

И т. д.

В этом возрасте уже наблюдались коллективные (по 3-5 человек) режиссерские игры, в которых несколько участников совместно управляли игрушками или менее инициативными сверстниками. Часто как индивидуальные, так и коллективные режиссерские игры детей происходили почти полностью в вербальном плане. Для организации и осуществления этих игр дети уже не нуждались в игровых материальных объектах. Если же какие-то предметы исполь-

[32] Все они подробно описаны в следующей части данной книги.

зовались, то имела место значительная свобода в их употреблении. Можно сказать, что в режиссерской игре старших дошкольников всё может быть всем. В качестве объектов дети использовали палочки, кубики, спички, пуговицы (даже на рубашке или платье), собственные пальцы и многое другое.

Таким образом, можно сделать вывод, что для детей седьмого года жизни наиболее адекватной формой игры является игра режиссерская.

Дети **старшей группы (5-6 лет)** явно предпочитали «логическую машину» – то есть игру с правилами. Дети не просто пытались запомнить и применить в деле игровое правило, но сами придумывали новые правила, просили взрослого их усложнить («теперь давайте потруднее»). Дети в этом возрасте очень восприимчивы к правилам, и большинство детских конфликтов в старшей группе возникало из-за (не)выполнения правил игры. В играх с правилами старших дошкольников можно отметить два типа отношений. Так, если вначале все участники игры были равны между собой и даже выбранные или назначенные капитаны команд скорее числились, чем были ими, то к концу года (конечно, при руководстве взрослого) появляются формальные и неформальные лидеры, которые реально определяют стратегию и тактику игры, то есть, по существу, становятся ее режиссерами. В это же время в игре с правилами в старшей группе отчетливо намечается подготовительный этап, где дети знакомятся с правилами будущей игры, договариваются об условиях ее проведения, вырабатывают способ ее выполнения. Интересно, что другие виды игр дети этого возраста зачастую пытались преобразовать и подвести под игру с правилами. Так, игра с мелким игровым материалом (где надо действовать за нескольких персонажей и самому осуществлять сюжет, то есть, по сути, режиссерская игра) превращалась в действия с предметами по правилам и по принципу «так полагается». Ни диалогов, ни развернутого сюжета дети этого возраста, как правило, не предлагали, хотя на более ранних возрастных этапах обнаруживали развитую игру режиссерского типа.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о главенствующей роли игры с правилами для детей шестого года жизни.

Дети **средней группы (4-5 лет)** предпочитали сюжетно-ролевую игру. Они с удовольствием выполняли предложенное задание поговорить по телефону, придумывали и разыгрывали сюжет, пытались внести в экспериментальную ситуацию дополнительные игрушки и предметы, необходимые для реализации сюжета. Дети в игре подражали манерам животных, их голосу, пытались вести себя в соответствии с принятой на себя ролью, с удовольствием рассказывали взрослому, как и во что они играют дома и в группе. В свободных играх дети этой группы также предпочитали сюжетно-ролевую игру. Однако надо заметить, что главной темой игр детей была семья.

Дети этой возрастной группы очень любят выступать. Поэтому довольно часто встречались игры, где ребенок изображал кого-то, подражал какому-то артисту. Если для более раннего и более поздних возрастов специфично то, что ребенок в одинаковой степени с удовольствием изображает и человека, и зверя, и машину, то у детей 4-5 лет наблюдается явное предпочтение изображения людей. Причем часто ребенок во время игры или после рассказывает, что он был «шофером – как дядя Саша», «воспитательницей – как Марья Петровна».

В этом возрасте также обнаружилась тенденция подводить разные виды игр под наиболее освоенные и удобные детям. Так, сложные коллективные режиссерские игры не возникали и не развивались, если их появлению не способствовал взрослый или более развитый сверстник. Это же отчетливо было видно в играх с правилами, где дети начинали наполнять сюжетом правила игры, или, в случае затруднения, как было в методике «логическая машина», просто пытались скорее от нее отделаться. Некоторые дети, взяв на себя определенную роль, например монтера, манипулировали с проводами и ячейками, игнорируя правила игры.

Таким образом, центральным видом игры детей пятого года жизни является сюжетно-ролевая.

Дети **младшей группы (3-4 года)** отдали предпочтение индивидуальной режиссерской игре. Они с удовольствием возились с мелкими игрушками, творчески пытались решать задачу поговорить за двух зверей, вспоминали и использовали в игре полученные знания и опыт. Для детей этого возраста типично желание отгородиться от внешнего мира – создать себе замкнутое игровое пространство – на стуле, под стулом, на отгороженном кубиками участке стола, в коробке или на крышке от коробки. Поначалу игра у младших дошкольников почти не сопровождается речью, но постепенно, начиная от отдельных указаний или даже слов, ребенок переходит к подробному рассказу о сюжете, о его развитии, о характере каждого персонажа. Конечно, режиссерские игры в этом возрасте еще очень непродолжительные, сюжеты несложные, но важно, что ребенок является ее подлинным субъектом и творцом, выполняя одновременно функцию автора сценария, режиссера-постановщика и исполнителя всех ролей.

У младших дошкольников мы обнаружили еще один вид игры, которую назвали «образно-ролевой». Ребенок в этой игре не реализует никакого сюжета, а просто изображает какого-то персонажа. Как правило, это животные или различные вещи. Вероятно, ребенку проще изобразить их, нежели человека. Есть попытки изображения и конкретных людей, но, в основном, это бывает передача какого-то изолированного признака – например, ношение очков.

Полученные результаты позволяют заключить, что основными видами игры детей четвертого года жизни являются индивидуальная режиссерская игра (в отличие от более сложной коллективной режиссерской игры детей старшего возраста) и образно-ролевая.

Итак, согласно полученным данным, игра в дошкольном возрасте проходит следующие этапы: режиссерская игра – образно-ролевая игра – сюжетно-ролевая игра – игра с правилами – режиссерская игра. Приведенная схема отражает определенную логику развития игровой деятельности. Так, в основе сюжетно-ролевой игры, занимающей центральное место в дошкольном возрасте, лежат, во-первых, создание и развитие сюжета, с чем обычно связывают «творческость» игры, а во-вторых – осуществление ролевого поведения. Обе эти составляющие ребенок «отрабатывает» в двух ранее существующих формах – в режиссерской и образно-ролевой игре. Действительно, основное направление деятельности ребенка в режиссерской игре – создание сюжета. А образно-ролевая игра создает ребенку оптимальные условия для развития собственно ролевого поведения. Наконец, содержащиеся в скрытом виде правила сюжетно-ролевой игры становятся главным содержанием игр с правилами. Венчает дошкольный возраст развитая и развернутая режиссерская игра, являющаяся, по сути, синтезом всех форм игр.

Таким образом, сюжетно-ролевой игре генетически предшествует не только режиссерская игра, но и образно-ролевая, связанная с принятием на себя образа и характерного поведения какого-либо заинтересовавшего ребенка объекта. В результате взаимопроникновения и синтеза этих двух видов игр происходит качественный скачок, связанный с возникновением сюжетно-ролевой игры. Главная особенность этой игры состоит в принятии ребенком действительной роли в полновесном значении этого понятия.

Роль всегда связана с взаимоотношениями людей. Поэтому роль всегда содержит в себе отношение и подразумевает по крайней мере две взаимосопряженные ролевые позиции: мать – ребенок, доктор – пациент, учитель – ученик. Сюжетно-ролевая игра – «внутренне коллективная» деятельность даже тогда, когда ребенок играет один.

Развитие сюжетно-ролевой игры обычно идет от индивидуальной игры к играм вдвоем со сверстником и, в конце концов, к развернутой коллективной игре со многими взаимосвязанными ролями и сюжетными линиями. Характерно, что наиболее инициативные в такой игре дети являются ее организаторами и творцами новых сюжетных поворотов, то есть сочетают в своей деятельности исполнение принятой на себя роли и руководство другими ролевыми взаимосвязями, занимаясь своеобразной режиссерской деятельностью. Таким образом, в развитой сюжетно-ролевой игре имеет место особая форма режиссерской игры.

Однако режиссерская игра обнаруживается у старших дошкольников не только внутри сюжетно-ролевой игры, но и как самостоятельная деятельность. То есть она не является исключительным достоянием младшего дошкольного возраста и не исчезает в процессе взросления детей. Скорее, такая ограниченность во времени характеризует сюжетно-ролевую игру, тогда как режиссерская игра с новой силой вспыхивает к концу дошкольного возраста.

Режиссерскую игру старшего дошкольника отличает качественное обогащение сюжета. Это происходит за счет включения в игру многих существенно взаимосвязанных персонажей, появления нескольких линий в развитии сюжета, разыгрывания нового содержания, ставшего доступным пониманию детей в этом возрасте. Важнейшей особенностью этого уровня режиссерской игры является возможность коллективного действия и сотрудничества в совместной игровой деятельности. Коллективная режиссерская игра зачастую включает в себя элементы продуктивных видов деятельности – конструирования, рисования, изготовления поделок и других.

Как мы уже указывали, к концу дошкольного возраста у детей появляются игры с правилами. В этих играх ребенок учится подчиняться правилу, причем правило становится для ребенка внутренним. Они, в отличие от всех предыдущих видов, предполагают особый подготовительный этап, направленный на овладение принципами и правилами этих игр. Деятельность ребенка на таком подготовительном этапе представляет собой своеобразный прообраз учебной деятельности в ее специфической структуре и строении.

Выявленная смена форм детской игры не означает, что ребенок, играющий, например, в сюжетно-ролевую игру, не использует в своей деятельности другие игры. Все виды игр (особенно более ранние по логике развития) присутствуют в деятельности ребенка, однако, по нашим данным, в каждый определенный момент у ребенка есть основная форма игры, в то время как другие в этот момент составляют «фон». Этот «фон», обогащаясь за счет основной формы игры, затем каким-то своим компонентом выступает вперед, а его предшественник теперь становится «фоном».

Так, например, игры с правилами появляются к концу дошкольного возраста. На первый взгляд, в этих играх нет явной роли, принимаемой на себя играющим. Однако в это сложно поверить, поскольку между сюжетно-ролевой игрой и игрой с правилами существует связь генетической преемственности. В игре с правилами нет роли, но есть определенная внутренняя позиция и определенный образ действий, оговоренный правилами. Умение выработать такую позицию, устойчиво ее удерживать и адекватно действовать, сообразуясь с ней, формируется в предшествующей играм с правилами сюжетно-ролевой игре. Поэтому, кстати, недопустимо, с нашей точки зрения, преждевременное введение игр с правилами, что, к сожалению, наблюдается в практике работы дошкольных учреждений. Нельзя массированно вводить игры с правилами, пока у детей не получила достаточного развития сюжетно-ролевая игра. Нарушение этого требования ведет к искажению логики развития игровой деятельности, в результате чего страдает развитие как сюжетно-ролевой игры, так и самой игры с правилами.

Следует заметить, что не только в играх с правилами нет явного ролевого момента. Нет его и в генетически предшествующих сюжетно-ролевой игре видах детской игры. Наше исследование позволяет утверждать, что первой формой игровой деятельности, с которой начинается все развитие игры в дошкольном возрасте, является режиссерская игра. Определить характерную особенность этого типа игр позволяет замечание А.П. Усовой о том, что развитие игр «идет по двум заметным руслам: игры режиссерские, когда ребенок управляет игрушкой (действует через нее), и игры, где роль выполняется лично самим ребенком (мама, летчик и т. п.)»[33].

[33] Подробнее см. кн. А.П. Усовой «Роль игры в воспитании детей» под ред. А. В. Запорожца (М., 1976).

Анализ режиссерской игры детей позволяет нам определять игровую деятельность через мнимую или воображаемую ситуацию, предполагающую двусубъектность играющего. Особенно наглядно значение воображаемой ситуации обнаруживается в начальных формах режиссерской игры детей. Например, ребенок возит по столу кубик из строительного набора. Если кубик для ребенка только кубик, то это, конечно, не игра. Но если кубик не просто возится по столу, а перемещается особым образом, если ребенок издает при этом звуки работающего мотора, то этот кубик для него уже не кубик, а машина. Но для этого ребенок должен увидеть в кубике иной предмет, придать ему иные функции и свойства.

Важно то обстоятельство, что в режиссерских играх ребенок не принимает на себя никакой роли. Он гудит, как машина, разговаривает за того или иного персонажа, но при этом он не является ни этим персонажем, ни машиной.

Развиваясь, режиссерская игра усложняется и обогащается. Ее предметом становятся не единичные объекты, взятые во внешних их свойствах и способах поведения, а существенно взаимосвязанные между собой и раскрывающие в этой взаимосвязи свое назначение игровые предметы. Например, машина уже не просто возится взад-вперед, без особой цели, а начинает «работать» – перевозить песок от одного края песочницы, где ее загружает воображаемый экскаватор-лопаточка, к месту назначения на другом конце песочницы. Однако в любом случае эта игра остается индивидуальной игрой ребенка.

Другая линия развития детской игры – собственно ролевая. Ее характерная особенность состоит в принятии ребенком на себя какой-то роли. Причем на первых этапах саму роль можно назвать таковой только с известными оговорками, так как по своему содержанию она много шире социальных ролевых взаимоотношений людей. Возникает эта игра позже, чем режиссерская, и, видимо, в своих предпосылках связана с психологическими новообразованиями, складывающимися в режиссерской игре. Начинается эта игра с таких форм поведения ребенка, где отчетливо видно, что он это не он, а «кто-то» или даже «что-то» совсем другое. Например, я – машина, или я – крокодил и т. п. Значение этого типа детской игры трудно переоценить, так как в ней формируется механизм идентификации, лежащий в основе многих фундаментальных общечеловеческих способностей.

В возникающих к концу дошкольного детства развернутых играх с правилами сюжетная линия уходит на задний план, но в действительности значение ее очень велико. Она как бы изнутри руководит играющими, позволяет им усваивать известные правила и вырабатывать новые. Ролевая линия также становится более глубокой – позиционной. Ребенок, хорошо освоивший игру с правилами, вырабатывает такую позицию, которая позволяет ему в своей деятельности учитывать цели и интересы участников как своей команды, так и действия участников противоположной команды.

Появление в конце дошкольного возраста режиссерской игры создает условия для выработки у ребенка такой внутренней позиции, которая совмещает в себе возможность самостоятельного развития сюжета и реализации всех задействованных в нем ролей.

В предыдущей главе мы пришли к выводу, что критерием игры, ее основной составляющей является мнимая или воображаемая ситуация, предполагающая одновременное нахождение играющего субъекта внутри и вне игры. В чем ее значение для интересующей нас проблемы связи игры и воображения? По словам Л.С.Выготского, «действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации…

В дошкольном возрасте в игре мы имеем впервые расхождение смыслового и оптического поля…. В игровом действии мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи»[34].

Это «действие от мысли» и является, с нашей точки зрения, самой существенной характеристикой воображаемой ситуации. В этом состоит специфика игры и отличие ее от других видов деятельности. Одновременно это служит обнаружением и раскрытием взаимосвязи воображения и игры в дошкольном возрасте. Ведь если в обыденной действительности вещь побуждает действие, то в игре толчком к действию является мысль (воображение), и ключ к пониманию проблемы воображения и игры следует искать здесь. Таким образом, проблема взаимосвязи воображения и игры трансформируется в проблему воображаемой ситуации и игровых действий.

Характеризуя деятельность ребенка в игре, Л.С. Выготский особо выделяет способность оторваться от наличной ситуации, что делает ребенка более свободным – «…это новый вид поведения, сущность которого заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной связанности»[35].

Опираясь на исследования Гольдштейна и Гельба[36], а также на собственные эксперименты с детьми раннего возраста, сущность которых заключается в том, что маленькие дети, так же как и некоторые больные, не могут повторить простой фразы, если она противоречит обыденному смыслу, Л.С.Выготский выделяет основное новообразование дошкольного возраста – расхождение смыслового и оптического поля. Это расхождение и лежит в основе воображения. «Отрывать мысль (значение слова) от вещи – это страшно трудная задача для ребенка. Игра является переходной формой к этому»[37].

Однако, как мы видели, игра сама по себе неоднородна и в своем развитии проходит разные формы. Они, по всей видимости, являются ступенями воображения в дошкольном возрасте. Анализ их специфики позволит выявить соотношение игры и воображения в каждой из них. Таким образом, рассмотрение разных форм игры с позиции соотношения мнимой ситуации и игровых действий приблизит нас к решению проблемы взаимосвязи воображения и игры в дошкольном возрасте.

Проанализируем с этой точки зрения выделенные в исследовании основные виды детской игры.

Центральным моментом режиссерских игр ребенка является событийная сторона. Ролевой аспект представлен в этих играх очень слабо, а в начальных формах его нет вообще. Ребенок, производя действия с каким-то абстрактным предметом или мелкой игрушкой, создает вокруг нее целостную ситуацию. Например, ребенок берет кубик с нарисованным на нем грустным личиком и начинает фантазировать-играть: *«Почему ты плачешь? Кто тебя обидел? А, это злой дядя, наверное, приходил. Его уже прогнали. Он прибежал сюда из Африки. Все злые живут в Африке. Они злые потому, что им нечего кушать. А сейчас он поел и лег спать. Он проспит сто лет…».* Говоря, ребенок все время осуществляет с кубиком движения, имитирующие человека, – он его водит, кладет, сажает и т. п.

Анализ придуманной ребенком ситуации показывает, что почти вся она была взята из опыта ребенка (в данном случае из сказки «Айболит»). При этом, однако, эта фантазия ком-

---

[34] Подробнее см. статью Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1966).

[35] Подробнее см. статью Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1966). С. 68.

[36] Goldstein K. & Gelb A. Psychologische Analysen himpathologischen Falle // Zschr. Neural. Psychiat. – 1918. – Bd 41; Zschr. Psychol. Physiol. – 1920. – Bd. 83.

[37] Подробнее см. статью Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1966).

бинирует несколько разных ситуаций и, главное, ситуация сказки «Айболит» не была в момент игры «реальной» или, в терминологии Л.С. Выготского, «оптической». Таким образом, ее создание можно всецело отнести к детскому воображению.

Тщательное рассмотрение такого типа игр, а также ответы играющего на прямые и косвенные вопросы взрослого дают нам основание считать, что ребенок, еще не приступая к игре, примерно знает ее направление. Детали игры, ее участники, их характерологические особенности уточняются (а могут и не уточняться) в самом процессе игры. Однако основной замысел ребенок имеет с самого начала. Не случайно режиссерская игра, даже в самых своих начальных формах, имеет небольшой подготовительный этап, где ребенок что-то обдумывает, иногда встает и пытается «сверху» обозреть игровой материал. Представляется, что в этот самый момент и создается замысел.

Сравнение режиссерской игры с сюжетно-ролевой (в которую она впоследствии трансформируется) позволяет выделить ее основной критерий, который состоит в способности ребенка видеть целое (в данном случае направление сюжета) раньше частей (деталей и ролевых отношений). Этот критерий совпадает с основной чертой воображения ребенка. Отсюда – особое значение режиссерской игры для развития воображения. Детальное обсуждение этого вопроса мы продолжим в следующей главе, однако сейчас необходимо отметить, что эта целостность режиссерской игры предполагает воображение как ее предпосылку и основу. Таким образом, воображение является источником режиссерской игры, что отражает первый из типов связи игры и воображения, описанных нами в начале главы.

В следующей после режиссерской образно-ролевой игре центральным моментом является исполнение ребенком какой-то роли. Это может быть роль человека, животного, даже изображение какой-либо вещи. На основании своих знаний и опыта, в результате многочисленных наблюдений ребенок выделяет специфические черты (в основном, это характерное движение) окружающих его людей и предметов и переносит их на себя, становясь то лягушкой, то папой, то паровозом.

На улице часто можно встретить ребенка, который не идет нормально, а шаркает ногами по тротуару. На замечание мамы о том, что так не ходят, он обычно отвечает, что он и не ходит, а едет, как машина. Необходимо отметить, что образно-ролевая игра очень однотипная – машина все время ездит, поезд «чухает» и «гудит», лягушка прыгает… Создается впечатление, что передача ребенком специфических движений создает внутренний образ отсутствующей, не находящейся в оптическом поле ребенка, вещи. Таким образом, в данном случае имеет место второй тип связи воображения и игры – воображение, как самостоятельный процесс, является продуктом игры.

Анализируя третий вид игры – сюжетно-ролевую, нельзя не согласиться с Л.С. Выготским, что это – воображение в действии. Действительно, беря на себя ту или иную роль, выполняя действия в мнимой ситуации, широко применяя различные предметы-заместители, ребенок в игре осуществляет свое воображение. Жизнь в мнимой ситуации, подчинение всё и вся ее смыслу дает ребенку возможность фантазировать и воображать, причем делать это не в уме, а в реальных своих действиях. Наличие внешней опоры для развития воображения очень важно, так как «ребенок не может еще оторвать мысль от вещи, он должен иметь точку опоры в другой вещи»[38]. Таким образом, воображение в своем развитии широко нуждается в реальных материальных действиях и предметах. Наиболее оптимальные для этого условия создаются сюжетно-ролевой игрой, где воображение и игра выступают в единстве, что иллюстрирует третий тип связи.

[38] Подробнее см. статью Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1966).

Последний, четвертый вид игры, выделенный нами в дошкольном возрасте, – игра с правилами – тоже имеет в своей основе мнимую или воображаемую ситуацию. Д.Б. Эльконин обнаружил, что дети, испытывающие трудности в игре с правилами, коренным образом меняют свое поведение при введении воображаемой ситуации[39]. Таким образом, по мнению Д.Б. Эльконина, ребенок, легко следующий правилам в игре, имеет воображаемую ситуацию внутри себя. Именно она позволяет ему осмыслить предложенные правила, присвоить их и следовать им. Таким образом, здесь, как и в случае с режиссерской игрой, мы имеем дело с воображением, являющимся истоком игры с правилами.

Итак, все три типа связи, представленные в психологической литературе, нашли свое место в разных видах детской игры. Однако было бы наивно полагать, что каждый из этих видов связан с воображением лишь одним определенным образом. Конечно, режиссерская игра развивает воображение, то есть является его причиной, а не следствием. Сюжетно-ролевая игра имеет воображение в качестве и предпосылки, и результата. Но, однако, мы считаем, что каждый из этих видов игры имеет какую-то одну главную связь с воображением, которой подчинены все остальные влияния и взаимопроникновения.

Таким образом, логика развития взаимосвязи игры и воображения в дошкольном возрасте такова: от воображения как предпосылки игры (игра режиссерская) к воображению – результату игры (игра образно-ролевая), затем к развернутому воображению в игре (игра сюжетно-ролевая) и, наконец, снова к воображению как предпосылке игровой деятельности (игра с правилами, поздняя форма режиссерской игры). Мы считаем, что выделенная логика может быть подтверждена различными путями. Например, анализируя возможности ребенка осмыслить свою деятельность, Д.Б. Эльконин отмечает, что рисование у ребенка проходит три стадии: стадию называния рисунка после его завершения, стадию называния предмета в процессе его создания и, наконец, подчинение рисунка изначальному замыслу ребенка. Если соотнести эти стадии с выделенной нами логикой развития воображения и игры, то видно, что, когда ведущей у ребенка является образная игра (то есть воображение выступает лишь как результат), то и осмысление сделанного идет по результату. Стадия называния предмета в процессе деятельности совпадает с сюжетно-ролевой игрой. И, наконец, стадия возникновения замысла тесно связана с возможностью ребенка выполнять правила в игре. Единственным не ложащимся в эту схему является соотношение игры и воображения в режиссерской игре маленьких детей. Однако мы считаем, что в раннем возрасте, который, к сожалению, не анализировался Д.Б.Элькониным, как и в самом начале дошкольного возраста, ребенок пытается идти от замысла. Правда, его действия не подчиняются ему. Как правило, ребенок не реализует свой замысел, но важно то, что его деятельность идет, по словам Л.С. Выготского, «от мысли». Проверка этого предположения требует специального исследования, но уже сейчас имеется ряд фактов, его подтверждающих[40].

Представляется важным, что выделенная логика связи воображения и игры образует собой замкнутый круг. Как в начале дошкольного возраста воображение служит истоком игры, побуждает ребенка играть, дает ему возможность осмысления своей деятельности, так и в конце дошкольного периода ребенок действует от смысла. Конечно, начальный и конечный замыслы ребенка очень отличаются друг от друга. В процессе разных видов игры происходит развитие и изменение замыслов, но, тем не менее, и в начале, и в конце воображение является тем «зародышевым листком», из которого возникают и развиваются человеческие деятельности.

---

[39] См. подробнее эксперименты Д.Б. Эльконина на развитие отношений ребенка к правилам в книге «Психология игры» (М.: Педагогика, 1978).

[40] В частности, см. работу Е.В.Зворыгиной «Педагогические условия формирования мышления детей 2-го и 3-го года жизни в игре» (М., 1983).

Этот факт позволяет подойти к решению еще одной проблемы, поставленной Л.С. Выготским. Рассматривая роль материальных вещей в игре ребенка, Л.С.Выготский приходит к выводу, что, если в раннем возрасте, при непосредственном восприятии, для ребенка доминирующей является вещь, а смысл или, вернее, значение подчинены ей, то в игре происходит обратное – смысл вещи начинает главенствовать над ней. В этом, по мнению Л.С. Выготского и состоит проблема замещения. Он предлагает формулу:

$$\frac{\text{Вещь}}{\text{Смысл}} \Rightarrow \frac{\text{Смысл}}{\text{Вещь}}$$

Такая же трансформация, по мысли Л.С. Выготского, происходит и с действиями ребенка. «Ребенок, который, стоя на месте, топчется, воображая, что едет верхом на лошади, тем самым совершает опрокидывание дроби…»[41]:

$$\frac{\text{Действие}}{\text{Смысл}} \Rightarrow \frac{\text{Смысл}}{\text{Действие}}$$

Данное указание является очень ценным для понимания игры и воображения, но оставляет ряд нерешенных вопросов. Во-первых, непонятна их взаимосвязь, то есть существует ли обязательно дробь **Смысл/вещь** как первая ступень к дроби **Смысл/действие. И,** наконец, неясна их роль в возникновении воображаемой ситуации.

Представляется, что имеющиеся в нашем исследовании данные позволяют частично ответить на эти вопросы. Если проследить указанные дроби в разных видах игры, то можно убедиться, что в их возникновении есть определенная логика. Так, если в режиссерской игре ребенок создает и отрабатывает модель **Смысл/вещь** (например, когда кубик становится машиной, человечком, скамейкой), то в образно-ролевой игре возникает уже модель **Смысл/действие** (ребенок двигается, как лягушка, гудит, как машина). В сюжетно-ролевой игре мы находим обе эти дроби. Другими словами, в сюжетно-ролевой игре ребенок одновременно производит замещение и конкретной вещи, и реального действия (скачет на палке).

Проанализировав с этой точки зрения игру с правилами и развитую режиссерскую игру, мы пришли к выводу, что существует еще одно отношение, которое не описано Л.С. Выготским. Если в раннем, и даже в дошкольном, возрасте ребенок в своих действиях всегда исходил из конкретных ситуаций, то в игре для него становится важна не ситуация сама по себе, а ее смысл. Таким образом дробь **Ситуация/смысл** трансформируется в дробь **Смысл/ситуация:**

[41] Подробнее см. статью Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1966).

Это последнее отношение является самым сложным для ребенка и выступает итогом дошкольного периода детства. Тем не менее его значение огромно. Частично оно выступает в начальных формах режиссерской игры. Именно это отношение дает ребенку возможность отвлечься от ситуации, получить независимость от конкретных условий. Именно оно делает ребенка более свободным. Именно оно служит базой для дальнейшего развития творческого воображения.

Возникающая у истоков дошкольного возраста способность ребенка отделять смысл от ситуации проходит ряд необходимых преобразований внутри игровой деятельности и становится главным результатом дошкольного периода развития ребенка, необходимым свойством его личности.

Часть II. Генезис игры в онтогенезе

Глава 6. Режиссерская игра

Определив психологические основания и истоки игровой деятельности, а также ее критерий, мы можем теперь подробно остановиться на вопросе развития игровой деятельности в онтогенезе.

Проблема генезиса игровой деятельности является новой для психологии и педагогики игры. Долгое время считалось, что игра является характеристикой лишь детского развития, при этом преимущественно дошкольного возраста. С этим связано и то, что большинство исследований игры анализируют ее единственный вид – сюжетно-ролевую игру, а все другие виды игровой деятельности рассматриваются как производные от нее. Такой подход к игре стал причиной многих проблем теории и практики игровой деятельности. Одной из центральных оказалась проблема обучения игре.

В отечественной психологии и педагогике уже не вызывает сомнения тезис о том, что играть надо учить. Исследование игр нормальных и аномальных детей, изучение игровой деятельности людей с проблемами разного рода, использование игровых упражнений и тренингов в качестве средства коррекции и многое другое позволило получить серьезное экспериментальное доказательство того, что игра не возникает спонтанно. Необходимо создать условия для становления и развития игровой деятельности, потому что без специального обучения человек так и не начинает играть. Конечно, говоря о специальном обучении игре, никто не имеет в виду создание каких-то специальных занятий или уроков. Более того, немного забегая вперед, скажем, что одна из важнейших особенностей обучения игре состоит в том, что тот, кого учат играть, даже не подозревает об этом.

Итак, игре надо учить. Если при этом свести всю игровую деятельность к сюжетно-ролевой игре, то основной метод обучения будет связан с принятием роли и построением ролевых отношений. Этот подход, за последние 20-30 лет получивший самое широкое распространение в наших детских садах, привел к тому, что дети практически перестали играть. Более того, вместо игры появилась деятельность, которую можно было бы назвать «псевдоигрой». Формально дети действуют в ней, как в сюжетно-ролевой игре, однако она не имеет с игрой ничего общего.

В одной из предыдущих глав уже была описана «игра» детей, где мальчик, исполнявший роль врача, без разбора слушал легкие и смотрел горло всем пациентам подряд, игнорируя конкретные «жалобы больных»[42]. Это пример довольно типичной псевдоигры, когда ребенок, кажется, исполняет взятую на себя роль и даже строит отношения с окружающими сквозь призму этой роли.

Пример аналогичной «игры» пришлось наблюдать в другом детском саду другого города. Там девочка, «играющая» в магазин, ходила покупать «полкило сметаны и полкило денег».

Анализ этих «игр» показывает, что в них нет ни воображаемой ситуации, ни двух позиций (внутри и вовне), свойственных игре. И в том и в другом случае дети добросовестно исполняли роли, которым их научили взрослые. Они даже в своих жестах и интонациях стремились как можно более точно изобразить то поведение (или ту реальную деятельность), которую они видели у взрослых.

С одной стороны, дети, «играющие» таким образом, вроде бы нацелены на реализацию ролевого поведения. Однако, с другой стороны, оказывается, что они не умеют реализовать

[42] См. Главу 1 «Современные проблемы методологии исследования игры».

именно его. Так, включение в их «игру» взрослого или любого другого нового игрока приводит к тому что в процессе деятельности возникают конфликты, а затем она прекращается. Например, когда взрослый попытался сказать ребенку, исполнявшему роль врача, что у него болит нога и не надо смотреть ему горло, ребенок перестал «играть».

Дети, реализующие псевдоигру, не умеют соотносить ролевые позиции. Они действуют во многом «по шаблону», и это приводит к довольно стабильным игровым коллективам. Любой новый игрок, не знакомый с «правилами» игры (например, с «последовательностью врачебного осмотра»), будет нарушать привычный ход деятельности.

Дети, умеющие «играть» только таким образом, обычно играют в одни и те же известные игры – дочки-матери, больницу, магазин. При этом они строят свои игры по одному и тому же сюжету, многократно повторяют одни и те же действия по отношению к игрушкам и друг к другу.

Псевдоигры могут наблюдаться не только у маленьких детей. К примеру, девочки подросткового возраста, отдыхающие в летнем лагере, разыгрывали друг с другом и с привезенными маленькими куколками сюжеты, которые можно описать словами сына жабы из сказки Г.Х.Андерсена «Дюймовочка»: «Поели – можно и поспать. Поспали – можно и поесть». Девочки, в разной последовательности, кормили кукол, «прихорашивали» и расчесывали их, мыли, клали спать или «ехали» в гости к другой девочке с ее куклой. Такая деятельность повторялась каждодневно и многократно. На предложение устроить куклам бал или какой-либо другой праздник все девочки с радостью согласились, но дальше прихорашивания, расчесывания, мытья и кормежки дело у них не пошло.

Деятельность в такой псевдоигре строится не на основе воображения, а потому, что так велела воспитательница, показывал более старший ребенок, «я всегда так играю» и т. п. Таким образом, игра теряет свою сущность и трансформируется в **деятельность по правилам.** Серьезность положения еще и усугубляется тем, что научить детей такой псевдоигровой деятельности оказывается намного легче, нежели обучить подлинной игре.

Анализ сюжетно-ролевой игры позволяет обнаружить ее неоднородность. Уже само ее название свидетельствует о том. что в ней можно выделить две составляющие. Помимо ролей и ролевого взаимодействия в ней есть сюжет, который, кстати, в ее названии стоит на первом месте. Любопытно, что творческий характер игры, как правило, связывается разными исследователями именно с ее сюжетом.

Анализ сюжетов псевдоигры показал, что они однотипны, почти не развиваются и даже мало зависят от реального опыта ребенка. Например, детям с такой «игрой» не важно, как вел себя настоящий врач в поликлинике или покупатели и продавцы в магазине. Выдвижение на первый план ролей и ролевого поведения делает сюжет малозначимым для игры.

Однако если еще раз вернуться и к истокам игры и к содержанию психологической готовности к игровой деятельности, то можно сказать, что в контексте сюжетно-ролевой игры роли и ролевые отношения являются **средствами для реализации сюжета.**

Учитывая то, что игра должна продуцироваться самими играющими, закономерно сделать вывод, что к началу сюжетно-ролевой игры ребенок должен уметь придумывать (конструировать) сюжет. В противном случае, как было видно из примеров, роли и ролевые отношения окажутся в центре деятельности и будут строиться на основании правил (показов), а не являться продуктом воображения.

Если понаблюдать за деятельностью детей в конце раннего – начале дошкольного периода развития, то можно увидеть особую деятельность, которая еще сильно похожа на предметно-манипулятивную, но уже отчетливо имеет черты игровой. Малыш расставляет перед собой мелкие игрушки или другие маленькие предметы и осуществляет с ними какие-то действия. При этом он издает разные звуки – гудит, шипит, говорит разными по тембру голосами.

Анализ этой деятельности ребенка показал, что она по полному праву может быть названа игрой.

Во-первых, в этой деятельности отчетливо прослеживаются две позиции, которые, как мы видели, характеризуют игру. Ребенок в этой игре управляет всем ее ходом, но при этом он одновременно является и участником всех тех событий, которые происходят внутри нее. Во-вторых, в этой деятельности хорошо видна воображаемая ситуация, так как все действия с предметами (игрушками) обретают смысл только в ее логике. Наконец, в-третьих, игрушки и предметы, которыми изобилует эта деятельность, используются ребенком в качестве средств для реализации своего сюжета.

Эта игра получила в психологии название **режиссерской игры,** и это во многом отражает ее специфику. Ребенок в этой деятельности – режиссер. Из режиссерской позиции он и строит, и управляет, и контролирует игру. При этом он является и исполнителем всех ролей своего маленького спектакля.

Режиссерская игра имеет и другие особенности, делающие ее похожей на театральное или киноискусство. Например, она требует особого места, пространства вроде сцены, на котором и разворачивается ее сюжет. Эта сцена может быть стулом, или пространством под столом, или даже специально выгороженным с помощью диванных подушек углом комнаты. Главное то, что субъект, реализующий режиссерскую игру, является в этом пространстве главным.

В небольшой комнате, где живет ребенок дошкольного возраста, страшный беспорядок. Однако в углу комнаты выделено, с помощью коробок из-под конструкторов, место, где царит образцовый порядок. На возмущенное мамино восклицание о том, что творится в комнате, ребенок, нимало не смутившись, ответил, что это не его пространство, а вот там, где он хозяин, все в порядке.

Главенствующая позиция субъекта в режиссерской игре связана не только с пространством, но и с ее персонажами. Режиссер определяет, что им делать, как себя вести, с кем встречаться. Вероятно, поэтому режиссерская игра (особенно ее начальные формы) преимущественно индивидуальна. Как правило, ее персонажи – это маленькие предметы и мелкие игрушки, которые двигаются и говорят при помощи режиссера. При этом он никогда не отождествляется ни с одним из них.

Как-то одна коллега-психолог рассказала нам историю про своего маленького сына. Он много играл с солдатиками в режиссерскую игру. Когда же мама спросила его, где же он сам, в каком войске, он ответил: «Я их судьба».

Дети постарше и взрослые могут использовать в своих режиссерских играх не только предметы, но и живых участников. Однако, как показывает наш опыт, эти участники, как правило, выступают в роли неодушевленных предметов. Они так же подчиняются режиссеру, как и безмолвные и бездушные игрушки.

Почти всем знакома ситуация, когда младшие дети готовы делать что угодно, только бы старшие взяли их в свою игру. В такой ситуации старшие выступают в позиции режиссера и конструируют игру, управляя деятельностью и поведением малышей. Много аналогичных примеров можно привести и из взрослой жизни, когда, например, кто-то в семье выступает режиссером по отношению к жизни остальных ее членов.

Как правило, позиция режиссера в режиссерской игре реализуется одним ребенком. Это во многом определяет индивидуальный характер режиссерских игр.

Особым случаем режиссерской игры являются ситуации, где режиссером выступает не один, а два или более участников. При этом они, так же как и в обычной режиссерской игре,

являются исполнителями ролей внутри игры и конструируют деятельность других ее участников. Однако это возможно только в том случае, когда между режиссерами установлены очень близкие, доверительные отношения. Особенность этих отношений в том, что они позволяют участникам образовать единый коллективный субъект. Примечательно, что часто такими режиссерами выступают люди, находящиеся в позиции «пра-мы». В некоторых случаях образованию коллективного субъекта такой игры и даже реализации позиции «пра-мы» помогает особое положение режиссеров по отношению к тем. кем они «режиссируют». Это, кстати, нередко становится основой формирования разных группировок внутри коллектива.

В психологической литературе описаны разные случаи, когда, например, класс делится на группировки. При этом в каждой группировке есть свой лидер или лидеры, которые управляют (режиссируют) остальными ее участниками. В качестве таких лидеров могут быть самые красивые девочки или мальчики, которые наиболее ярко демонстрируют свою независимость от взрослых и их правил.

В больших семейных кланах таким коллективным субъектом, реализующим режиссерскую игру, могут быть старейшие их члены или те, кто обеспечивает всему клану материальное благополучие.

Основная задача режиссерской игры в контексте развития игровой деятельности связана с тем, что в ней субъект учится **создавать сюжет.** Конструирование сюжета непосредственно связано со смысловой сферой личности. Для того чтобы создать сюжет игры, помимо психологической готовности к игре необходимо иметь опыт в соединении (объединении) предметов по смыслу.

Психологическое содержание того, что стоит за термином «объединение по смыслу», можно увидеть на примере такого упражнения. Ребенку или взрослому предлагается набор мелких игрушек или кубиков с картинками. Затем их просят объединить (подружить) два из них. Для детей можно использовать мотив, что кубики, не подружившиеся с другими, волшебник может унести к себе в царство.

Соединение по смыслу может быть очень простым. Например, взяв два кубика с картинками лампочки и скамейки, можно предложить следующий вариант: «Лампочка пошла гулять, заблудилась и теперь просит скамейку пустить ее отдохнуть» (сюжет ребенка четырех лет).

Налицо маленький сюжет, построенный на основании воображаемой ситуации, отличной от оптического поля, который ребенок проговаривает. В то же время он двигает предметы, «сажает» кубик с изображением лампочки на аналогичный с изображением скамейки, разыгрывает разными голосами диалог между персонажами. Все это позволяет заключить, что он играет в режиссерскую игру.

В случае если ребенок не может придумать сюжет, то есть не способен соединить предметы по смыслу, взрослый или более развитый сверстник может подсказать ему решение. Как правило, после нескольких случаев такого рода помощи ребенок приобретает способность самостоятельно или с помощью наводящих вопросов сконструировать собственный сюжет.

Постепенно, по мере развития режиссерской игры, ребенок может уже соединить по смыслу не два, а большее количество предметов, что ведет к появлению более сложных и разнообразных сюжетов.

Для организации режиссерской игры необходимо соблюдение трех условий. Первое условие связано с организацией особого места для игры. Пространство, где реализуется режиссерская игра, имеет два значения. Во-первых, оно обеспечивает играющему субъекту комфорт и защищенность, и во-вторых – подчеркивает условность позиции управляющего.

Всем хорошо знаком феномен, когда испуганный или встревоженный человек часто «спасается», организовывая себе небольшое ограниченное пространство. Дети прячутся под стул или в шкаф, хотя там темно и не менее страшно, чем в остальной части комнаты. Взрослые любят гасить свет и забиваться в угол дивана. В одной из своих песен В.С.Высоцкий пишет:

«Лечь бы на дно, как подводная лодка, и позывных не передавать». Думается, что в этих словах также выражена мысль о спасительной роли небольшого замкнутого пространства.

Есть много детских игр, где тот, кого ловят, может просто нарисовать кружок мелом на асфальте и сказать: «Я в домике». Общеизвестна любовь самых разных детей к строительству домиков, в которых они, с одной стороны, чувствуют себя защищенными, а с другой стороны, ощущают свое превосходство над другими: «Это мой домик, и я могу делать в нем все, что хочу!»

Итак, «сцена» для режиссерской игры помогает субъекту почувствовать себя источником деятельности и не бояться реакции окружающих. В то же время это пространство крайне важно для того, чтобы подчеркнуть: все происходящее в нем – это только игра.

Наличие определенного места, где разворачивается режиссерская игра, служит важным критерием отличия позиции режиссера в игре от аналогичной жизненной позиции.

Некоторые взрослые люди, у которых по разным причинам позиция режиссера оказывается не игровой, пытаются в своей жизни всем и всеми управлять, воспринимая окружающих в качестве неодушевленных предметов. Особенности психологической коррекции такого поведения связаны в первую очередь с тем, что их учат играть в режиссерскую игру. При этом с самого начала создается особое пространство, где человек будет выступать режиссером.

Если говорить про детей, то для создания их игрового пространства используется и место на полу, ограниченное какими-либо коробками или большими кубиками, и поверхность стола, и пространство под столом, и просто большая коробка. Также в организации «сцены» для режиссерской игры хорошо помогают разного рода ширмы.

Пространство для режиссерской игры должно отвечать следующим требованиям:

• по размеру оно должно быть таким, чтобы играющий субъект мог **одномоментно** окинуть его взглядом;

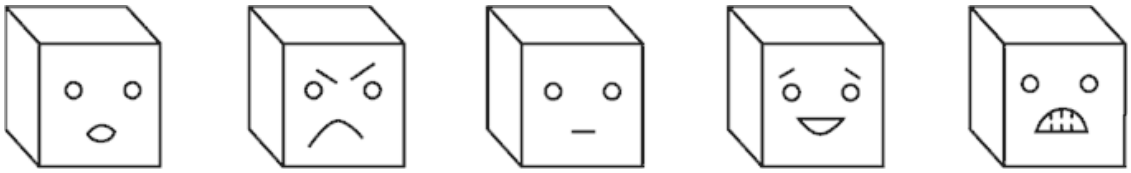
• размещаться таким образом, чтобы «режиссер» смог посмотреть на него с разных сторон;

• быть малоопределенным, чтобы можно было приспособить его специально для своей игры.

Второе условие для организации режиссерской игры связано с материалом, на котором она строится. Во-первых, этот материал должен быть соразмерен игровому пространству. Это могут быть и мелкие игрушки, и маленькие предметы, или даже кубики с картинками. Для более старших детей и взрослых это могут быть другие участники игры, если они согласятся исполнять волю режиссера[43].

Очень эффективным и удобным для организации режиссерской игры материалом могут служить кубики с нарисованными на них личиками, разработанные Е.М. Гаспаровой (рис. 1).

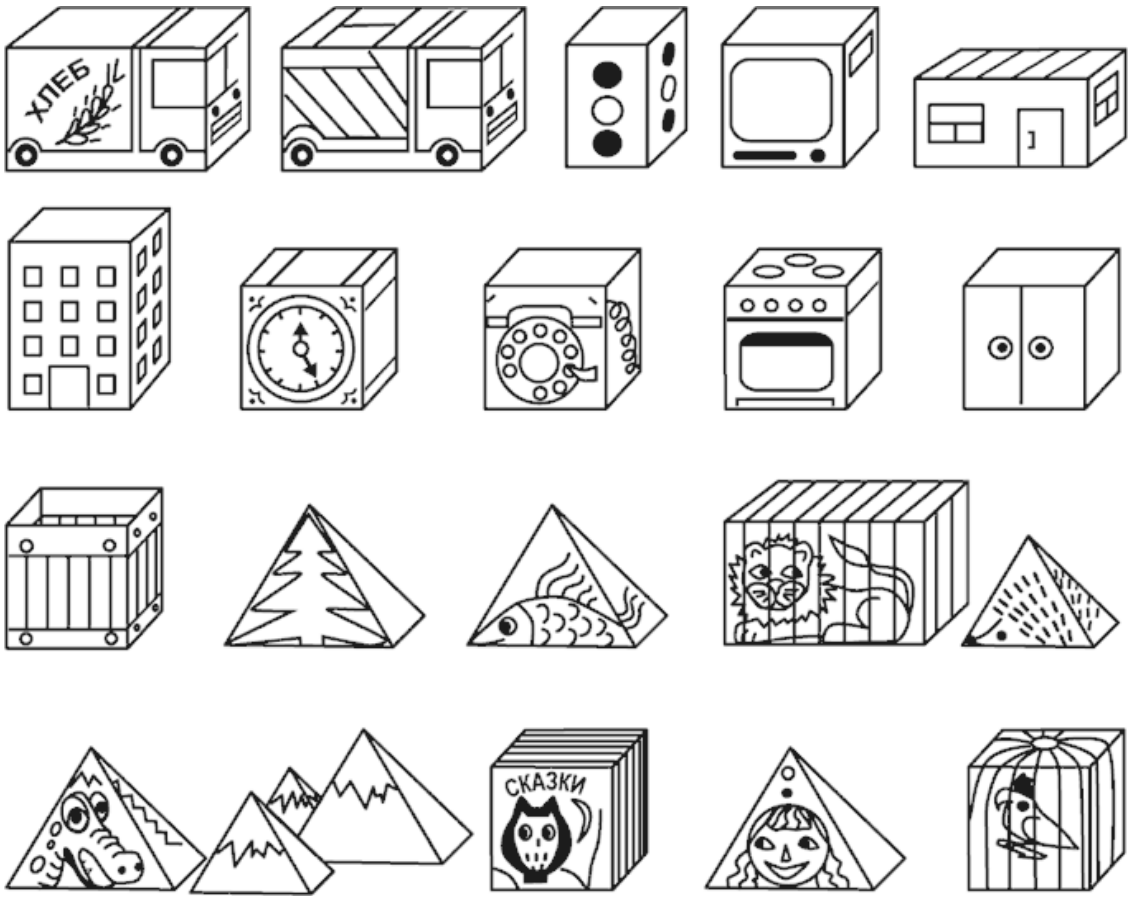
Рисунок 1



Мы добавили в этот набор несколько дополнительных кубиков-предметов (рис. 2).

Рисунок 2

[43] В некоторых случаях материал для режиссерской игры может быть использован как средство коррекции. См. об этом подробнее в Главе 27 «Роль игры в психокоррекции и психотерапии».



Предложенный набор не является единственно возможным для организации режиссерской игры. Многие наши коллеги – психологи и педагоги, взявшие на вооружение эти кубики, используют в работе и другие материалы. При этом важно, чтобы среди кубиков с рисунками были и пустые кубики, чтобы играющий смог сам создать тот или иной предмет, необходимый для реализации его замысла. Помимо этого, кубики без рисунков и другие неопределенные предметы вполне могут выступить строительным материалом для создания «декораций»: построения дома, конструирования леса или необитаемой планеты.

Наконец, последнее, третье условие организации режиссерской игры связано с особым управлением ею. Для развития большинства видов игр необходимо непосредственное включение взрослого (обучающего) в игру. Однако, учитывая преимущественно индивидуальный характер режиссерской игры, помощь в ее становлении и развитии требует наличия у взрослого особой позиции – «благодарного зрителя». Это позволяет достичь того, что играющий разрешит вмешиваться в игру «постороннему». И тогда благодарный зритель сможет задавать уточняющие вопросы: «Кто едет в машине?», «Как его зовут?», «У него есть дочка или сыночек?» и т. п.

Как правило, катая машинки, ребенок не задумывается о том, как могут звать шофера, и уже тем более о наличии у него детей. Однако отвечая на вопросы взрослого, он тем самым разнообразит и развивает собственную игру. Содержание ответов становится содержанием сюжета, который конструирует играющий.

Если по каким-либо причинам ребенок не может ответить на поставленные ему вопросы, взрослый вполне может ответить себе сам. Такие вопросы-ответы взрослого тоже случат важным подспорьем в становлении и развитии режиссерской игры. Более того, постоянное сопровождение игры такого рода вопросами-ответами поможет ребенку не застревать на одном и том же сюжете, а каждый раз творчески строить его.

Несмотря на то что режиссерская игра появляется в онтогенезе первой и характеризует младший дошкольный возраст, она развивается и в более старших возрастах, приобретая разные виды и формы. Более того, нельзя сказать, что, научившись конструировать сюжет в младшем дошкольном возрасте, ребенок уже не нуждается в режиссерской игре, становясь взрослее.

Так, есть немало подростков, не умеющих писать сочинения. Исследование их особенностей и последующая коррекция имеющихся трудностей показали, что они имеют проблемы с режиссерской игрой, причем иногда даже в самых начальных ее формах.

Другая проблема, связанная с отсутствием опыта режиссерской игры, касается людей, абсолютно не умеющих управлять ни собой, ни другими. Взрослые такого рода бывают часто подвержены депрессиям, так как любая неудачная попытка воспринимается ими как удар судьбы.

Неумение субъекта играть в режиссерскую игру так или иначе сказывается на его способности к игровой деятельности вообще. Часто эти люди, несмотря на возраст, не только не умеют организовать игру, но даже не могут принять в ней участие.

Рассуждая об особенностях волевого поведения, К. Левин указывает на то, что для его реализации субъекту необходима некая «точка вовне»[44]. По его мнению, способность «взглянуть» на ситуацию «со стороны» является психологическим механизмом произвольного поведения. В этом контексте режиссерская игра сама по себе является идеальным условием для становления и развития такой позиции. А значит, режиссерская игра может быть использована и как средство диагностики, и как средство коррекции волевого развития в онтогенезе.

Режиссерская игра является важным атрибутом профессии психолога и педагога. Обучая людей, помогая им решать имеющиеся проблемы, и психолог, и педагог должны часто прибегать к некоторой «постановке спектакля», где они выступают режиссерами. Результатом этой работы может быть как сформированная режиссерская игра, так и какое-то свойство или качество, возникающее у субъекта в ходе процесса ее целенаправленного развития.

Однако режиссерская игра таит в себе специфические особенности, которые при ее чрезмерном развитии могут стать причиной возникновения некоторых проблем в жизни человека. Мы уже упоминали о людях, которые любят быть режиссерами по отношению к остальным. При этом их мало интересуют желания и намерения окружающих.

Другая проблема людей, «застрявших» на режиссерской игре, может быть связана с тем, что они все время вносят свой собственный смысл в ситуацию. У В. Аксенова есть замечательный рассказ «Маленький Кит, лакировщик действительности» про мальчика, который не только живет в своем особом мире, но и использует его для осмысления разных ситуаций. Так, рассматривая картинки к сказке «Волк и семеро козлят», он, увидев, как волк гоняется за козлятами, объясняет: «Это папа-волк. Он играет со своими детьми».

С одной стороны, он сохраняет и свое, и папино спокойствие, приписывая ситуации, где волк собирается съесть козлят, смысл невинной игры. С другой стороны, такое «лакирование» действительности может привести и к серьезным проблемам в общении и взаимодействии с окружающими людьми, и к трудностям в понимании смысла, заданного другими. Если в данном рассказе способность ребенка привносить свой смысл в ситуацию оказалась очень кстати – у него не испортилось настроение и все окончилось хорошо, то она же в гипертрофированном виде может привести к асоциальному поведению.

Помимо разного рода проблем, людей, имеющих сверхразвитую режиссерскую игру, объединяет и то, что они не чувствуют и, в силу этого, не понимают других людей – тех, по отношению к которым они выступают режиссерами, или тех, кто задал ту или иную ситуацию. Способность понимать другого формируется в ином виде игровой деятельности, который появляется на арене психического развития вслед за режиссерской игрой.

---

[44] Подробнее об этом понятии см. в кн. К. Левина «Динамическая психология» (М.: Смысл, 2001).

Итак, становление игровой деятельности начинается с режиссерской игры. Помимо психологической готовности к игровой деятельности, возникновению игры способствуют эмоциональные события, которые ребенку захочется еще раз воспроизвести. По отношению к маленьким детям можно выделить два источника таких событий. Первый – это некоторые реальные события: поездка к бабушке (причем не столько сама поездка, сколько что-то неожиданное во время нее), поход за грибами (опять-таки, или этот поход будет для ребенка новым и неожиданным, или во время него произойдет что-то, что произведет на ребенка большое эмоциональное впечатление).

Другим источником содержания, реализуемого в первых играх малыша, является художественная литература. Причем в отличие от реальных событий, способствующих игре, часто, в силу своей исключительности, сказки должны быть хорошо знакомы малышу. Желание еще раз воспроизвести те или иные события, вернуться к содержанию любимой сказки при наличии мелких предметов или игрушек ведут к появлению режиссерской игры. Правда, первые игры еще трудно назвать собственной игрой ребенка. Скорее, она носит характер коллективно-распределенной деятельности: ребенок действует с мелкими игрушками, а взрослый (или другой ребенок) своими вопросами помогает ему конструировать сюжет их совместной игры. Постепенно ребенок все меньше зависит от взрослого и становится способен самостоятельно (даже без наводящих вопросов) сконструировать сюжет.

Вначале, когда ребенок начинает самостоятельно реализовывать режиссерскую игру, его сюжеты очень похожи на те, которые он создавал в сотрудничестве со взрослым. Затем ребенок начинает вносить небольшие изменения в сюжет. Так возникают первые самостоятельные игры малыша.

Возникновение самостоятельных игр не означает, что играм со взрослым не остается места. На протяжении всего онтогенеза ответы на вопросы «со стороны» являются механизмом развития режиссерской игры. Правда, в некоторых случаях взрослые, реализуя режиссерскую игру например в написании литературного произведения, приобретают способность задавать себе вопросы сами.

В первых самостоятельных видах режиссерской игры ребенок, как правило, вносит какие-то изменения по сравнению с реальными ситуациями (дети нашли не только грибы, но и ежика, или встретили волка). Если проигрывается сюжет сказки, то возникают новые герои, часто позаимствованные из других сюжетов. Например, делая сюжетом игры сказку «Колобок», ребенок делает так, чтобы Лиса не обхитрила и не съела Колобка, и он, когда покатился дальше, встретился с Котом в сапогах (сюжет пятилетнего ребенка).

Конечно, новые сюжеты известных сказок возникают не совсем спонтанно, а требуют особых упражнений игрового типа[45].

Несмотря на то что первые режиссерские игры внешне мало напоминают игру, они являются полноценной игровой деятельностью. В них присутствуют две позиции (внутри и вовне), и они реализуются самим ребенком. Двупозиционность режиссерской игры выражается в том, что ребенок в ней, с одной стороны, является режиссером-постановщиком, а с другой стороны – исполнителем всех ролей. Если позиция режиссера во многом является прототипом позиции «играющего», то исполнение ролей впрямую связано с позицией «пациента».

Если проанализировать позицию режиссера в первых режиссерских играх, то можно увидеть, что она представляет собой комплекс (синкрет) из реальной личностной позиции ребенка, которая на предыдущем этапе реализовывалась или в реальной, или в мнимой ситуации, и позиции «играющего».

С одной стороны, с помощью позиции режиссера ребенок контролирует свою же позицию внутри игры. Однако, с другой стороны, эта позиция не только не помогает ребенку стро-

[45] Подробнее см. кн. Е.Е. Кравцовой «Разбуди в ребенке волшебника» (М., Просвещение, 1997).

ить отношения, в том числе и внутри игры, но по своим характеристикам предполагает ориентацию только «на самого себя любимого». Именно поэтому режиссерские игры вообще, и первые режиссерские игры особенно, строго индивидуальны. Возможность быть зрителем и задавать вопросы по ходу игры принадлежит только тем взрослым, которые уже имели опыт коллективно-распределенных игр с малышом.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.