

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
Глава 7. Образная игра	53
Глава 8. Сюжетно-ролевая игра	59
§ 1. Условия целенаправленного развития сюжетно- ролевой игры: содержательная сторона	64
§ 2. Условия целенаправленного развития сюжетно- ролевой игры: участие взрослого	66
§ 3. Условия целенаправленного развития сюжетно- ролевой игры: игрушка	67
§ 4. Особенности развития сюжетно-ролевой игры	68
Глава 9. Игра с правилами	69
Глава 10. Игра по правилам	78
Глава 11. Литературная игра	83
Глава 12. Театральная игра	86
Глава 13. Игра с образом «Я»	89
Глава 14. Игра в профессию	93
Глава 15. Игры взрослых	95
Часть III. Роль игры в психическом развитии человека	101
Глава 16. Игра и общение	101
Глава 17. Игра и общение (продолжение)	106
Глава 18. Игра и общение (продолжение)	114
Глава 19. Игра и предметная деятельность	119
Глава 20. Игра и продуктивная деятельность	125
Глава 21. Игра и обучение	133
Глава 22. Игра и учебная деятельность	139
Часть IV. Роль игры в личностном развитии человека	146
Глава 23. Роль игры в развитии личности	146
Глава 24. Роль игры в развитии волевой сферы личности	157
Глава 25. Личностная готовность к школьному обучению	166
Глава 26. Роль игры в изменении сознания	170
Глава 27. Роль игры в психокоррекции и психотерапии	175
Заключение	181
Библиография	182

**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. Эльконым 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<sup>1</sup>, 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.

---

<sup>1</sup> 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<sup>2</sup> 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 напрямую 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...<sup>3</sup> 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.

---

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

<sup>3</sup> 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 осмысливаются 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 дошкольном 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»<sup>4</sup>. 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<sup>5</sup>, 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. Используя 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 дошкольного 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»<sup>6</sup> становятся тем новым, что позволяет ребенку войти в кризис трех лет.

Второй этап может быть characterized появлением «интеллектуализированного восприятия»<sup>7</sup>. Переосмысленное восприятие позволяет ребенку отвлечься от «оптического» поля

---

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

<sup>5</sup> См. подробнее исследование Н.В.Разиной «Психологическое содержание кризиса трех лет» (М., 2002).

<sup>6</sup> Из книжки С.Я. Маршака «Кошкин дом» (М.: Аст, 2014).

<sup>7</sup> 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 учатся интеллектуализировать (переосмыслить) 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: «Маши, пойдём 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 обгону».*

*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<sup>8</sup>.

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)<sup>9</sup>.

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 невозможно), справились с этим заданием только те, кто мог представить целостный контекст – в данном случае целостную картинку<sup>10</sup>. В этом случае они, например, говорили: «Это кусочек от картинке со слонем. 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 картинке 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,

---

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

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

<sup>10</sup> Методика «Разрезные картинке». 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<sup>11</sup>, 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 отдохнуть 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 самоутвердиться 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 субъекта

---

<sup>11</sup> 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 лично. 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 осмысливать тот или иной предмет или явление (придавать ему смысл) и даже переосмысливать 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<sup>12</sup>. 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-

---

<sup>12</sup> 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 предстает 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 предстает и даже, можно сказать, противопоставляет 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<sup>13</sup>.

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 предстанут 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.

---

<sup>13</sup> 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 убрали, 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<sup>14</sup>. 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

---

<sup>14</sup> 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»<sup>15</sup>), 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-

---

<sup>15</sup> 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<sup>16</sup>).

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.

---

<sup>16</sup> 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<sup>17</sup>, 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.

---

<sup>17</sup> 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. Элькониной и Л.И. Элькониной, которые пытались обучить детей измерению с помощью игры. С этой целью они организовали игру в магазине. 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»<sup>18</sup>.

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.

---

<sup>18</sup> См. записки-конспект Л.С. Выготского в кн. Д.Б. Элькониной «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 разделить 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 разделить 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)<sup>19</sup>. Именно в игровом действии возникает воображение как «универсальная способность» человека (Э.В. Ильенков)<sup>20</sup>.

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<sup>21</sup>. С другой стороны, в экспериментальных исследованиях у ряда детей отмечается бедность воображения, обусловленная неумением играть<sup>22</sup>.

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<sup>23</sup>.

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»<sup>24</sup>.

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

<sup>20</sup> Подробнее см. кн. Э.В.Ильенкова «Об идолах и идеалах» (М., 1968).

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

<sup>22</sup> 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).

<sup>23</sup> Подробнее см. работы А. М. Фонарева и А.В. Петровского.

<sup>24</sup> 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<sup>25</sup>. Е.М. Гаспарова<sup>26</sup>, 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»<sup>27</sup>. 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»<sup>28</sup>.

Существуют многочисленные исследования, указывающие на то, что формирование творческой игры в первую очередь влияет на развитие детского воображения<sup>29</sup>.

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...»<sup>30</sup>.

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»<sup>31</sup>.

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 соотносены, 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-

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

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

<sup>27</sup> В. С. Мухина. Детская психология. М.: Просвещение, 1985.

<sup>28</sup> В. С. Мухина. Детская психология. М.: Просвещение, 1985. С. 258.

<sup>29</sup> В частности, см. исследования Е.В. Зворыгиной, А.Д. Саар. Н.Ф. Комаровой, Н.Э. Гринявичене и др.

<sup>30</sup> А. В. Петровский (ред.). Общая психология. М., 1970. С. 330.

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

серские игры<sup>32</sup>. 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 испол-

<sup>32</sup> 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 «творческую» 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 полномесном 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.)»<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> 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»<sup>34</sup>.

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»<sup>35</sup>.

Опираясь на исследования Гольдштейна и Гельба<sup>36</sup>, 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»<sup>37</sup>.

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. Рольевой 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, наверно, 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-

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

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

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

<sup>37</sup> 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»<sup>38</sup>. 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.

---

<sup>38</sup> 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<sup>39</sup>. 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.Эльconiным, 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<sup>40</sup>.

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.

---

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

<sup>40</sup> 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:



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...»<sup>41</sup>:



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**:

<sup>41</sup> 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»<sup>42</sup>. 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

---

<sup>42</sup> 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 покупатель и продавец 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.

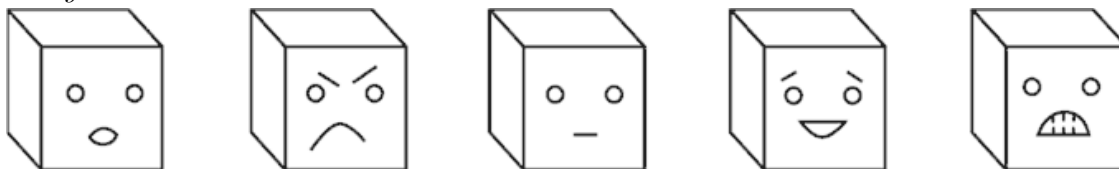
Пространство для режиссерской игры должно отвечать следующим требованиям:

- 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<sup>43</sup>.

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

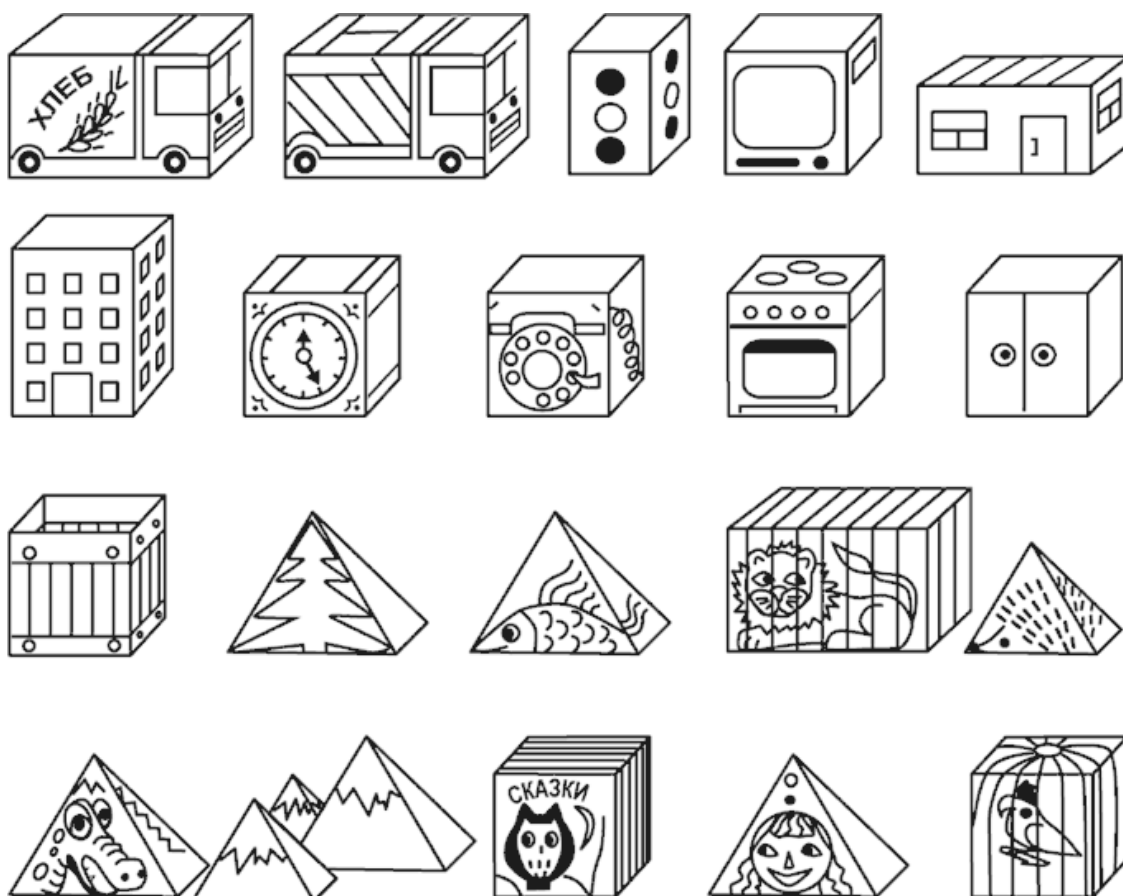
Рисунок 1



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

Рисунок 2

<sup>43</sup> 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»<sup>44</sup>. 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, «застравших» 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.

---

<sup>44</sup> 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<sup>45</sup>.

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 напрямую 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-

---

<sup>45</sup> 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.

Дальнейшее развитие режиссерской игры предполагает, что от ориентации на самого себя ребенок сможет перейти к пониманию других. Это позволяет перейти к коллективным (микроколлективным) режиссерским играм.

## Глава 7. Образная игра

Как мы уже установили, в сюжетно-ролевой игре можно выделить две составляющие. Первая из них – конструирование сюжета – непосредственно связана с режиссерской игрой, а вторая предполагает реализацию ролевого поведения.

Реализация ролевого поведения строится на способности играющего отождествляться с тем или иным героем, персонажем и даже предметом. Способность к идентификации возникает и получает начальное развитие в следующем за режиссерской игрой виде игровой деятельности, получившем название «образная игра».

В предыдущей части мы уже приводили пример, хорошо знакомый многим. По улице идет мама с ребенком. Ребенок шаркает ногами и поднимает пыль. Время от времени мама останавливается и строго говорит: «Иди, как нормальный человек», на что ребенок ей отвечает: «А я не человек вовсе. Я машина».

Таким образом, оказывается, что ребенок шаркает ногами не потому, что хочет новые ботинки, и не назло маме, а только потому, что он машина. Машина не шагает (конечно, если это не шагающий экскаватор), а **плавно скользит** колесами по дороге.

То, что делает ребенок, и есть образная игра. Внешне этот вид игровой деятельности часто напоминает сюжетно-ролевую игру. Однако в образной игре нет ни сюжета, ни ролевых отношений, характерных для сюжетно-ролевой игры. В образной игре ребенок (взрослый) идентифицируется с кем-то или чем-то и в своем поведении пытается воспроизвести особенности того, с кем (чем) он отождествился. Первые образные игры детей, как правило, связаны с отождествлением с неодушевленными предметами и животными. При этом способ воспроизведения их особенностей связан с передачей «ключевого» действия.

Уже краткая характеристика образной игры показывает, что она непосредственно связана с механизмами отождествления или идентификации. Независимо от того, кого субъект изображает в образной игре – одушевленный или неодушевленный предмет, – он перевоплощается в того, кого изображает.

При этом необходимо отметить, что в образной игре, как и любом другом виде игровой деятельности, перевоплощение субъекта в кого-то или что-то другое обязательно предполагает позицию «вне игры». Иными словами, субъект в образной игре перевоплощается какой-то своей частью, сохраняя при этом позицию наблюдающего и корректирующего себя внутри игры.

Эта особенность образной игры очень важна для психического и личностного развития. «Надевая» на себя чей-то образ, человек, с одной стороны, учится осознавать себя и рефлексировать, а с другой стороны – понимать других. Так, к примеру, собираясь изображать машину, ребенок пытается понять, как двигается машина и, одновременно, как двигается он сам. Эти сравнения – особенности движения машины и специфика собственной походки – помогают субъекту понять, что ему надо изменить в собственных движениях, чтобы из Пети превратиться в машину.

Несколько лет назад в одном популярном журнале было интервью с известным ученым, изобретателем двигателей к самолетам. На вопрос корреспондента о том, что отличало этого ученого в детстве от других детей, он рассказал о своей способности, играя, представлять себя кем угодно и чем угодно, даже перышком в хвосте у птицы.

Когда корреспондент задал вопрос о том, помогала ли ему эта способность в работе, изобретатель рассказал следующую историю. Через несколько лет после войны, когда у него уже было свое собственное конструкторское бюро, ему на подпись принесли чертежи одного двигателя. Он посмотрел на него и сразу понял, что в чертеж вкралась ошибка. Инженеры и конструкторы недоумевали, так как над этими чертежами трудилось много высококвалифици-

рованных специалистов, однако ученый был непреклонен. И после проверки действительно оказалось, что он был прав.

«Так при чем же здесь ваша способность быть кем или чем угодно?» – спросил журналист.

«Да я не знал и не видел ошибку, – ответил изобретатель. – Я просто *почувствовал*, что самолет на этом двигателе не полетит».

Если про режиссерскую игру можно сказать, что это школа управления, то образная игра – это школа чувств.

Приходилось много раз слышать от водителей автомобилей, что они своим телом чувствуют камешек на дороге или царапину на кузове машины. Вместе с тем приходящие в психологическую консультацию люди часто жалуются, что их близкие или знакомые совершенно бесчувственные. Думается, что и в том и в другом случае причины следует искать в образной игре.

В пьесе Л. Зорина «Варшавская мелодия» героиня говорит, что женщины очень любят «обезьянничать»: у одной знакомой понравилась походка, у другой – фасон платья, у третьей – манера говорить, – все это женщины стараются позаимствовать и «примерить» на себя. Это тоже проявления образной игры.

Кроме того, большинство женщин хорошо знают тот факт, что их движения и поведение меняются в зависимости от того, во что они одеты. Отсутствие этой способности выражается, прежде всего, во внешнем несоответствии одежды и человека, который ее носит, и связано с отсутствием опыта образной игры.

Учитывая главный критерий игровой деятельности, связанный с двупозиционностью, можно сказать, что образная игра очень важна для саморазвития человека. Так, выбирая себе образ для идентификации и конструируя его, субъект с помощью образной игры пытается сознательно и произвольно меняться – менять свое поведение, моторику, внешность в соответствии с тем, кого изображает в игре.

*Девочка подросткового возраста в одной из специальных школ Дании, с одной стороны, много улыбалась, но, с другой стороны, постоянно была печальной. В своем поведении она все время демонстрировала образ слабой и беззащитной. Когда группа, в которой она была, спускалась по лестнице в старинном датском городе, она испуганно озиралась до тех пор, пока один из мальчиков не подал ей руку. Когда в кафе у нее рассыпалась прическа, она так же беспомощно смотрела на окружающих, пока кто-то ей не помог. Ее учительница рассказывала, что Милена (так звали девочку) очень любит болеть и сочинять (говорить неправду). Ее фантазии могут касаться как ее здоровья (у нее болит то рука, то нога, то шея, причем при обследовании оказывается, что все в порядке), так и любых других сфер. Например, когда ее группа должна была отправиться в поход на велосипедах, Милена сказала, что никогда в жизни на них не каталась, и ехала с учительницей в машине, а спустя несколько дней, забыв про это, рассказывала ей же и ребятам, что в выходные долго ездила на велосипеде.*

*Анализ особенностей этой девочки, а также некоторых эпизодов ее жизни позволил сделать заключение, что Милена «заигралась» в образную игру. При этом образ, который сконструировала девочка, довольно неплохо ей помогал – о ней кто-то заботился, она пользовалась повышенным вниманием у мальчиков, она не делала того, чего очень не хотела делать, и т. п.*

*Можно подумать, что Милена не играла, а действительно была такой печальной, слабой и беззащитной, однако есть основания считать, что это поведение было все-таки ее игровым образом, а не личностной позицией. Во-первых, мы уже отмечали, что нередко печальному образу мешала ее природная жизнерадостность – она много улыбалась. Во-вторых, она нередко забывала свои фантазии и рассказывала о себе правду, что никак не соответство-*

*вало образу, который она выбрала для себя. В-третьих, в некоторых случаях даже со стороны можно было наблюдать, как Милена произвольно начинает демонстрировать слабость, как иногда с трудом дожидается, что ей кто-то поможет и защитит.*

Возникновение и развитие образной игры связано с двумя особенностями человеческой психики. Практически нет человека, который хотя бы в детстве (а иногда и не только в детстве) не любил смотреться в зеркало и наряжаться. Все родители хорошо знают, как долго может ребенок гримасничать и кривляться перед зеркалом. Как-то одна мама рассказала смешной случай. Ее маленький сын строил рожицы перед трюмо, когда она позвала его обедать. Он долго не шел. Когда же она, рассерженная, вошла в комнату, где он находился, он, обращаясь к своим отражениям, сказал: «Пока, ребята», закрыл трюмо и только после этого пошел есть.

Во всем мире древнейшие традиции игры включают в себя переодевание, ведь в старину одежда указывала на возраст человека и его социальную принадлежность. Подразумевалось, что с изменением одежды изменится и тот, кто в нее одет. На Руси нельзя найти практически ни одного праздника, не предусматривающего каких-то изменений в одежде или специального наряда.

Несмотря на внешнюю веселость и легкость образной игры, она требует от субъекта больших волевых усилий. Отождествившись с тем или иным образом, персонажем, героем, человек должен на время забыть о себе. Это возможно только в том случае, когда субъект из позиции «играющего» контролирует себя – «пациента». Конечно, очень важно, чтобы человек, как в примере с датской девочкой, не играл один и тот же образ, иначе это может перестать быть игрой. Психологи хорошо знают последствия такой трансформации игры в реальность. Нередко человек, играющий в одну и ту же образную игру, постепенно переходит от частичной идентификации, свойственной игре, к полному личностному отождествлению с какими-то характеристиками или образами и они, перестав быть игровыми, становятся содержанием личностной позиции человека. Так, нередко человек, постоянно играющий хама и грубияна, в какой-то момент теряет способность вести себя вежливо.

Есть профессии, содержание которых неотъемлемо связано с образной игрой. Речь идет, с одной стороны, о разведчиках или шпионах, а с другой стороны – об актерах. И в той, и в другой профессии человек долгое время должен изображать не самого себя, а какой-то образ. При этом, несмотря на разницу этих профессий, человек, изображая кого-то другого, должен походить на него не только внешне, но и внутренне.

В фильме Т. Лиозновой «Семнадцать мгновений весны» Штирлиц (он же полковник Исаев) очень четко об этом говорит. После передачи шифровки в центр он отвозит Эрвина (своего связиста) домой, но на обратном пути в Берлин его останавливает патруль. Показав солдатам документы, Штирлиц хвалит себя за то, что отвез Эрвина другой дорогой, и при этом понимает, что смог так сделать только потому, что постарался думать, как немцы. Другими словами, он отождествился с ними и та роль, которую он должен был играть, на какое-то время стала его реальным образом. Правда, судя по тому, как он анализирует, рефлексивизирует, контролирует себя в этом образе, можно сказать, что он профессионально играет в образную игру.

Во многих приключенческих книгах и фильмах есть эпизоды, когда разведчиков проверяют на детекторе лжи. При этом необходимо иметь в виду, что детектор лжи построен на психофизиологических закономерностях, которые очень плохо произвольно регулируются человеком. Однако, как правило, наши разведчики с честью выдерживают эту процедуру. Думается, что единственным психологическим механизмом этого противостояния человека и его физиологии может быть образная игра. Если субъект принимает на себя тот или иной образ и отождествляется с ним хотя бы на время, то, отвечая на вопросы, он вполне искренне может давать ответы, никак не совпадающие с его реальным положением и статусом.

Актерская игра тоже непосредственно связана с образной игрой. Но здесь, в отличие от игры разведчиков, есть много образов, которые человек играет на сцене. С одной стороны, это дает некоторую гарантию, что игровой образ не трансформируется в личностную позицию. Но с другой стороны, есть довольно много свидетельств об искажениях в личностном развитии актеров. Эти искажения, как правило, выражаются в том, что человек «теряет» себя, перестает осознавать свое «Я», разрушает собственную «Я» – концепцию (если она у него, конечно, имелась). Содержанием его внутреннего мира становятся отдельные черты и характеристики тех образов, которые он играет на сцене или в кино. Думается, что именно поэтому церковно-служители часто осуждают эту профессию. С этим же, как нам кажется, связано и нередкое пристрастие служителей Мельпомены к алкоголю и наркотикам, трудности в отношениях с близкими людьми. Все эти отрицательные последствия актерской профессии возникают тогда, когда актер постепенно делает образную игру содержанием своей реальной жизни.

Есть довольно известная психологическая методика, в которой человека просят рассказать о себе в десяти предложениях, начинающихся со слова «Я». Нередко приходится встречаться с тем, что это вполне безобидное и довольно простое задание оказывается трудным и даже просто невыполнимым, в силу того, что человек не знает и не понимает себя. Образная игра в этом случае может сыграть важную роль. Выбирая тот или иной имидж, сравнивая разные образы, анализируя одну и ту же роль в исполнении разных людей, человек получает возможность посмотреть на себя со стороны. Для развития этой способности особенно хороши те виды образных игр, где используются разного рода пародии.

Очень важна образная игра и для умения держать контекст. Анализируя воображение, мы уже указывали, что оно определяется контекстом. Действия и поведение субъекта, находящегося в образе, предполагают, что человек реагирует не непосредственно, а в соответствии с этим образом, то есть, другими словами, он детерминирован контекстом ситуации (в данном случае игрой) и ориентирован не на реальную, а на воображаемую ситуацию.

Особое значение образная игра имеет для развития моторики. Как уже было видно на примере, где мальчик изображал машину, основным средством этого изображения является имитация движений. Эта особенность образной игры позволяет широко использовать ее для целенаправленного развития или, в случае необходимости, коррекции двигательной сферы.

Также, для того чтобы изображать тот или иной предмет (образ), человек должен быть способен выделять его «ключевое действие». То есть образная игра, в которой человек имитирует ключевые действия, создает условия для расширения опыта в выделении основной функции того или иного предмета.

Помимо этого, образная игра позволяет создать полноценную основу для развития продуктивной деятельности, и прежде всего рисования.

В психологии хорошо известно, что рисование играет важную роль в психическом и личностном развитии человека. Существует множество методик, построенных на основе изобразительной деятельности, с помощью которых можно узнать как интеллектуальный уровень человека, так и особенности его личностных характеристик. Именно поэтому вызывает серьезное беспокойство тот факт, что в последнее время стало очень модно специально учить детей рисованию. Целенаправленное обучение изобразительной деятельности, в силу связи рисования с особенностями личности, означает преднамеренное **изменение психического развития**. Если при этом такое обучение не учитывает или, как иногда бывает, прямо противоречит возрастным особенностям ребенка, то оно оказывается не только не полезным, но даже разрушительным для развития в онтогенезе. В этом контексте использование образной игры для постановки изобразительной деятельности дает возможность не только не нарушить хода и логики психического развития, но сделать данное обучение подлинно развивающим.

Можно выделить два вида образной игры – индивидуальная и коллективная, даже, можно сказать, командная. Индивидуальная образная игра – это, как правило, так называемая «игра

для себя». Ярким примером такой игры может служить пример с мальчиком, изображающим машину. Иногда эта «игра для себя» может быть самокорректирующей.

Однажды к нам в консультацию обратилась женщина с мальчиком старшего дошкольного возраста. Ее жалобы были очень специфическими и не похожими на проблемы других родителей. По ее словам, как только ребенок возвращался из детского сада, он вставал на четвереньки и только так и ходил по дому. Исследование умственного развития мальчика не показало никаких особенных отклонений от нормы, не дало ничего и исследование его личностных проблем. Изучение особенностей его общения и отношений с другими с людьми позволило установить, что он плохо удерживает разного рода позиции в общении, особенно позицию «сверху» и позицию «на равных»<sup>46</sup>.

Эта же тенденция отчетливо обнаружилась и в его игровой деятельности. Однако мальчик оказался виртуозом в образной игре. Он замечательно изображал разные предметы, зверушек и героев. В какой-то момент его мама воскликнула: «Смотрите, смотрите, вот так он ходит дома, чтобы я ни говорила и ни делала с ним». Первого взгляда на ребенка оказалось достаточно, чтобы понять, что это не Дима (так звали мальчика), а лев. Он не просто стоял, а потом и ходил на четвереньках, но специфически держал голову и даже изредка издавал «рыки». Оказалось, что у ребенка проблемы в отношениях с детьми в детском саду. Его часто обижали, не брали в игру и даже смеялись над ним. Вот, приходя домой, он и становился львом, чтобы почувствовать себя большим и важным.

Командные образные игры часто строятся, по аналогии с их предшественниками – режиссерскими играми, как маленькие спектакли. При этом, с одной стороны, субъект может изображать кого-то или что-то индивидуально, но обязательно нуждается в зрителях, которые «разгадают» его образ. С другой стороны, изображение может быть и коллективно-командное, но тогда требуется другая команда, которая сможет как задавать ту или иную ситуацию или образ, так и «считывать» и расшифровывать их. Эта форма образной игры может быть легко организована как педагогом, так и психологом.

Несмотря на все преимущества образной игры, она имеет одну особенность, которая может свести все ее развивающее значение к нулю и даже стать причиной появления определенных проблем. Эта особенность связана с влиянием образной игры на психическое и личностное развитие. Речь идет об идентификации с образом. Вследствие этого процесса игровой образ может трансформироваться в личностную характеристику.

Для того чтобы этого не произошло, необходимо все время подчеркивать (иметь в виду) позицию «играющего», который контролирует и управляет субъектом, изображающим какой-то образ.

При этом нужно учитывать три обстоятельства. Одно из них связано с опытом реализации разных образов. Поэтому и при организации образной игры, и при использовании ее в качестве средства коррекции следует создавать условия для реализации одним и тем же субъектом разных, часто прямо противоречащих друг другу образов.

Другое обстоятельство касается отсутствия сюжета, то есть содержательной основы для взаимодействия одного образа (роли) с другим. Поэтому даже в командной образной игре можно наблюдать довольно специфическое взаимодействие. С одной стороны, команды по отношению друг к другу имеют прямо противоположные функции – если одна команда задает ситуацию, то другая ее изображает, или одна команда придумывает и задает ситуацию, а другая ее «расшифровывает» и озвучивает. С другой стороны, внутри команды, как правило, можно наблюдать отношения «рядом» – все кого-то или что-то изображают, при этом каждый не обращает на соседей никакого внимания. Если команда способна показать настоящую пантомиму с разного рода взаимодействием играющих, можно сделать вывод, что ее участники овладели

---

<sup>46</sup> Позиции общения подробно описываются в Главе 17 «Игра и общение».

деятельностью, которая занимает центральное место в дошкольном возрасте и носит название сюжетно-ролевой игры.

Третье, в чем-то, пожалуй, самое главное обстоятельство связано с рефлексией субъектом своей реальной позиции. В детских играх осознать эту позицию помогает взрослый (кстати, это еще один важный аргумент в пользу того, что в детскую игру надо вмешиваться, а не оставлять на откуп самим детям). Во взрослых играх с этим, как правило, вполне справляется сам субъект. В тех же случаях, когда есть опасность перерождения образной игры, необходимо вмешательство специалиста, прежде всего психолога.

Итак, в процессе развития игры вслед за умением конструировать сюжет (режиссерская игра) ребенку необходима основа для развития способности к идентификации с каким-либо другим человеком, животным, неодушевленным предметом или какой-то их частью. Эта способность формируется в образной игре, которая вполне может быть названа, как популярная телевизионная передача, – «сам себе режиссер». Позиция режиссера в образной игре направлена не вовне, как это было в игре режиссерской, а внутрь себя. Для того чтобы изобразить лягушку, надо изменить свою походку, а чтобы быть в игре старичком – не только походку, но еще и голос, и осанку. По «решению» себя как режиссера («играющего»), ребенок оказывается в позиции «пациента». При этом в такой особой позиции режиссера личностная позиция ребенка и его позиция как «играющего» слиты воедино. Кстати, именно этим можно объяснить и индивидуальный характер первых образных игр.

По мере развития образной игры возникают три вида изменений. Во-первых, меняются отношения между личностной позицией и позицией играющего. В первых образных играх ребенка эти позиции полностью совпадают. Однако постепенно позиция играющего все больше отделяется от личностной позиции, вплоть до того, что они могут прямо противоречить друг другу. К примеру, человек понимает, что образ, который он сейчас реализует, – безнравственен, но по ряду обстоятельств все-таки играет в такую образную игру.

Другим изменением, возникающим в результате развития образной игры, является более глубокое и разностороннее понимание себя и окружающих. Именно поэтому образные игры зрелых людей часто носят психологический характер и способствуют саморазвитию и самокоррекции.

Наконец, третий вид изменений, возникающий по мере развития образной игры, связан с ее включением в другие виды деятельности и, прежде всего, в новый вид игры, которая является центральной для дошкольного периода развития.

## Глава 8. Сюжетно-ролевая игра

Сюжетно-ролевая игра, как уже упоминалось в предыдущих главах, имеет в своем составе две части, два компонента – сюжет и роли. Таким образом, режиссерская и образная игры являются тем психологическим базисом, который обеспечивает возникновение и развитие сюжетно-ролевой игры.

Учитывая тесную «генетическую» связь сюжетно-ролевой игры с образной и режиссерской, можно сказать, что ее роль в психическом и личностном развитии человека во многом определяется специфическими характеристиками ее оснований. Вместе с тем в сюжетно-ролевой игре создаются условия для **объединения** этих двух, имеющих вполне самостоятельное значение, линий развития игры и психического развития. В сюжетно-ролевой игре сюжет получает возможность своей ролевой реализации, а образы (роли) насыщаются определенным сюжетным содержанием. В этом отношении сюжетно-ролевая игра оказывается более зрелым и развитым видом деятельности по сравнению с образной и режиссерской играми.

В сюжетно-ролевой игре создаются условия для целенаправленного развития общения и взаимодействия ребенка с окружающими. Так, если и режиссерская, и образная игры (особенно их начальные формы) являются преимущественно индивидуальными, то сюжетно-ролевая игра, даже реализуемая одним субъектом, носит коллективный характер. Это означает, что субъект, играющий в сюжетно-ролевую игру, обязательно взаимодействует с другими людьми, прежде всего, со своими партнерами по игре.

Анализ сюжетно-ролевой игры показывает, что в ее основе лежит взаимодействие двух дополняющих друг друга ролей – доктор и пациент, покупатель и продавец, красавица и ее поклонник, начальник и его подчиненный. При этом эти две роли, лежащие в основе сюжетно-ролевой игры, во-первых, определяют место и значение всех других ролей (участников игры), а во-вторых, противоположны (противопоставляемы друг другу) по направленности и смыслу.

Так, если врач лечит, то дополняющий его пациент – тот, кто лечится у врача; если продавец продает что-то, то необходим участник, который будет это покупать. Точно так же в сюжетно-ролевых играх взрослых людей красавица нуждается в том, кто будет «сражен» ее красотой, а начальник будет чувствовать себя начальником только при наличии того или тех, кто будет ему подчиняться.

При этом играющий в больницу ребенок, который исполняет роль водителя машины «скорой помощи», оказывается в стане врача, а девочка, исполняющая роль мамы больного, является представителем команды пациента.

Аналогичным образом дело обстоит и с сюжетно-ролевыми играми взрослых. Например, молодая женщина, играющая роль красавицы, имеет множество поклонников. Однако это не гомогенная общность. Есть один основной поклонник, который поет под окнами серенады, уговаривает, ревнует, в то время как его избранница кокетничает с другими мужчинами.

При этом другие поклонники, равно как и друзья, и родители основного поклонника, будут относиться к команде «жениха». В то время как, например, парикмахер, «помогающий» красавице (выслушивающий ее жалобы, передающий записки), несмотря на разницу социальных ролей, будет принадлежать к ее игровой группе.

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре можно наблюдать два вида отношений. Первые связаны противоположным смыслом и при реализации сюжета дополняют друг друга. Другие предполагают организацию коллективно-распределенной деятельности<sup>47</sup>. Это могут быть, например, отношения врача и медсестры или врачей разных специальностей, нескольких покупателей или продавца и шофера машины, на которой привозят продукты, учителя и директора

---

<sup>47</sup> Этот термин получил распространение в работах В.В. Давыдова и его сотрудников.



школы или учеников между собой. Во всех этих примерах, помимо отношений, противоположных по смыслу, есть отношения, с помощью которых создается и характеризуется та или иная область действительности.

Конечно, эти два вида отношений появляются и в онтогенезе, и в логике собственного развития сюжетно-ролевой игры не одновременно. Отношения дополнительные (противопоставленные) более понятны и просты для реализации, по сравнению с отношениями внутри коллективно-распределенной деятельности. Соответственно, наличие последних во многом является показателем уровня развития сюжетно-ролевой игры.

Итак, сюжетно-ролевая игра непосредственно связана с особенностями общения и взаимодействия ее участников. Именно поэтому наблюдение за отношениями в сюжетно-ролевой игре может дать представление об особенностях общения и взаимодействия как целого игрового коллектива, так и отдельных его членов.

Важной особенностью сюжетно-ролевой игры является создание в ней условий для развития **осознанной** орудийной деятельности. Конечно, и до появления сюжетно-ролевой игры у ребенка накапливается значительный опыт деятельности с использованием орудий<sup>48</sup>. Однако, как показывают разнообразные исследования<sup>49</sup>, ребенок использует орудие в определенных условиях, связанных, в первую очередь, с конкретной практической ситуацией. Так, если непосредственное достижение практического результата в той или иной ситуации невозможно, малыш использует некоторые средства для его достижения. При этом в одних случаях это происходит в результате «инсайта», тогда как в других является результатом общения малыша со взрослым.

В сюжетно-ролевой игре ребенок использует те или иные средства не для решения практической задачи, а для реализации своего замысла. К примеру, играя в больницу, ребенок лечит пациента – куклу или другого участника игры – используя игрушечный шприц или палочку, которая шприц имитирует. Таким образом, в непосредственные отношения ребенка и его партнера по игре встраивается средство, при помощи которого ребенок и осуществляет это отношение.

В играх взрослых меняется характер средства, однако сами средства остаются. Так, к примеру, для того чтобы заставить подчиненных исполнять свои решения, игрок-начальник обязательно изменит интонацию, тембр голоса, выражение лица, переменит положение своего тела в пространстве.

В исследовании Е.В.Самолетовой<sup>50</sup> были получены данные о генезисе предметной деятельности в раннем и дошкольном возрасте. В рассматриваемом нами контексте большой интерес представляют собой те стадии ее развития, где предметная деятельность оказывается, во-первых, содержанием общения ребенка со взрослым и, во-вторых, становится средством организации этого общения.

Так, к примеру, общаясь с ребенком, взрослый включает в это общение какой-то предмет, и он постепенно начинает опосредствовать их отношения. Только после этого, через несколько стадий развития предметной деятельности, ребенок обретает способность при организации собственного общения со взрослым использовать предмет для привлечения к себе внимания взрослого. Однако и в том и в другом случае использование орудия непосредственно связано со сферой общения ребенка.

Новым, по сравнению с предыдущими видами игр, в сюжетно-ролевой игре является то, что в ней ребенок строит свою собственную деятельность, используя предметы (игрушки) в

---

<sup>48</sup> См. об этом подробнее работу Л. С. Выготского «Орудие и знак в развитии ребенка» в кн.: Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984.

<sup>49</sup> См., например, исследования Н.Ю. Войтониса, Л.С. Выготского, Н.Н. Ладыгиной-Котс.

<sup>50</sup> См. об этом подробнее работу Е.В. Самолетовой «Психологическое значение предметной составляющей в структуре ведущих деятельностей» в сборнике «Проблемы психологии развития» (М.: Вера Медика, 2000. С. 279–288).

качестве средств. Именно эта особенность сюжетно-ролевой игры и является основанием для понимания смысла предметов. Они оказываются орудиями, целенаправленно используемыми субъектом для реализации своего замысла. В предшествующей игре предметной деятельности эти же предметы (игрушки) выступают целью, и вся активность ребенка детерминируется их свойствами и качествами. Таким образом, оказывается, что если предметная деятельность (до появления игровой) направлялась и осуществлялась предметами и их особенностями, то игровая деятельность позволяет использовать предметы уже для воплощения замысла. С этих позиций замечание Л.С. Выготского о том, что игра – это первая деятельность, которая строится по замыслу и логике играющего<sup>51</sup>, приобретает особый смысл.

Итак, с возникновением игровой деятельности, и в первую очередь сюжетно-ролевой игры, ребенок приобретает способность построения орудийной опосредствованной деятельности. Эта деятельность оказывает большое влияние на другие виды деятельности, в том числе и возникающие в онтогенезе до игры. Так, появление игры на арене психического развития создает основания для возникновения деятельности «экспериментирования»<sup>52</sup>, то есть деятельности, в которой замысел ребенка реализуется при помощи разных предметов, но без воображаемой ситуации. Детское экспериментирование является особой стадией развития предметной деятельности. Оно в каком-то смысле превращает предметно-манипулятивную деятельность в целенаправленную предметную деятельность. Экспериментируя, ребенок строит некоторое подобие исследовательской деятельности. При этом, в отличие от предметно-манипулятивной деятельности, он является полноценным субъектом собственного экспериментирования.

Учитывая вышесказанное, можно сформулировать одно из важнейших условий трансформации предметно-манипулятивной деятельности в игру. Этим условием являются предметы, с помощью которых ребенок организует свою деятельность. Если предметы могут стать для ребенка средствами воплощения его замысла, то можно сказать, что есть условия для организации игры. Совсем по-другому обстоит дело тогда, когда ребенок действует с интересными предметами, вызывающими у него эмоциональное отношение. Он не может (психологически не готов к тому чтобы) использовать их в качестве средства. Они остаются *целью* его деятельности, а сама деятельность не выходит за рамки предметно-манипулятивной.

Иными словами, наличие предметов и игрушек с обилием всевозможных свойств и качеств часто становится препятствием для реализации собственно игровой деятельности. Они настолько привлекательны для ребенка, что становятся поневоле не просто целью его деятельности, но в значительной мере управляют ею, не оставляя возможности для конструирования собственного замысла. В противовес им, предметы неопределенные и в этом смысле не привязанные жестко к той или иной ситуации или функции, могут быть осмыслены ребенком по-разному, в зависимости от его замысла. Так, например, одна и та же палочка, основная функция которой – соединять блоки конструктора, может в игре в доктора служить шприцем, а в игре в семью выступать вилкой или маминой помадой.

Сюжетно-ролевая игра имеет большое значение как для возникающей на ее основе учебной деятельности, так и для умственного развития ребенка в целом.

Как правило, одним из основных факторов влияния игры на интеллектуальное развитие считают формирование способности к «децентрации»<sup>53</sup> (способности встать на другую позицию). Однако в сюжетно-ролевой игре можно выделить еще более значимый для умственного развития ребенка фактор – умение ставить задачи и решать их.

---

<sup>51</sup> См. записки-конспект Л.С. Выготского в кн. Д.Б. Эльконина «Психология игры» (М.: Педагогика, 1978).

<sup>52</sup> Эта деятельность подробно описана в кн. Н. Н. Поддьякова «Мышление дошкольника» (М.: Педагогика, 1977).

<sup>53</sup> См. подробнее кн. Ж. Пиаже «Психология интеллекта» (СПб.: Питер, 2003).

Наблюдая за полноценной сюжетно-ролевой игрой, можно увидеть, как, например, ребенок «едет в машине» (то есть играет, что едет в машине, а на самом деле сидит верхом на стуле и крутит воображаемый руль) и вдруг восклицает: «Ой, у меня отскочило колесо. Надо позвонить механику». И вот уже он сам или другой ребенок в качестве механика «чинят машину». Совершив какие-то манипуляции (починив машину), мальчик-шофер снова садится за руль, но через несколько минут объявляет о новой проблеме: «Ой, у меня кончился бензин. Надо заехать на заправку».

Проанализировав этот пример, можно отчетливо увидеть, как ребенок в игре ставит проблемы, решает их, снова ставит и снова решает. При этом появление проблем и их решение являются механизмом построения и реализации сюжета. Другими словами, если этих проблем оказывается в игре больше, то игровая деятельность удлиняется и становится интереснее. Если же ребенок по каким-то причинам не может придумать для себя задачу, то он так и будет крутить воображаемый или игрушечный руль и его игра, едва начавшись, превратится в предметную деятельность с этим рулем. А если ребенку помогают поставить задачу, а он оказывается не в состоянии ее решить, то он предпочитает перестать играть или вновь возвращается к гораздо более легкой в психологическом плане предметной деятельности.

Таким образом, сама сюжетно-ролевая игра представляет собой последовательную постановку проблем и их решение. Конечно, на начальных стадиях развития сюжетно-ролевой игры взрослый (или другой ребенок) помогают не только поставить соответствующую задачу, но и решить ее. Однако по мере развития сюжетно-ролевой игры ребенок сначала приобретает способность решать игровые задачи, а затем и самостоятельно их ставить.

Рассматривая структуру учебной деятельности – ведущей деятельности младшего школьного периода развития, – Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов отмечают, что важнейшее место в ней занимает учебная задача, на решение которой и направлена деятельность учения. Исследование психологической готовности к школьному обучению (в контексте становления и развития учебной деятельности) показало, что одним из центральных ее компонентов является способность принимать задачу как учебную.

Известный специалист по психологии учебной деятельности Г.Г. Микулина, исследуя особенности введения действия умножения во втором классе, предложила детям следующую задачу: «Я получила новую квартиру и решила на пол в кухне положить пластиковые плитки. Как мне узнать, сколько понадобится плиток, если известен размер пола и размер каждой отдельной плитки?» Дети реагировали на это задание учителя по-разному. Некоторые начали вычислять необходимое количество плиток, используя при этом самые разные способы, в то время как другие спрашивали: «А какого цвета у вас плитки?», «А ваша новая квартира далеко от школы или нет?», «А почему у вас на кухне не паркет, как у нас?»

Легко увидеть, что если дети первой группы воспринимали слова взрослого как учебное задание, то вторые видели за ними лишь житейскую ситуацию. При этом дети и в той, и в другой группе имели приблизительно одинаковый уровень умственного развития. Иными словами, дети, не видевшие в предложенной «истории» учебной задачи, не справлялись с решением, хотя их интеллектуальные навыки и умения были достаточно развиты.

Изучение детей, имеющих трудности в принятии задачи как учебной, показало, что они не умеют играть в сюжетно-ролевую игру. Обнаружилось, что овладение сюжетно-ролевой игрой обеспечивает субъекту **контекстное общение**<sup>54</sup>, являющееся центральным компонентом психологической готовности к школьному обучению. Именно этот вид общения обеспечивает отношение, детерминированное не наличной ситуацией, а тем смыслом, который она несет.

---

<sup>54</sup> Подробнее об этом см. в Главе 22 «Игра и учебная деятельность».

Эта особенность сюжетно-ролевой игры обеспечивает реализацию двух видов отношений – отношений реальных и отношений игровых. К примеру, две девочки играют в дочки-матери. При этом младшая исполняет в игре роль матери, а старшая играет роль дочери. Таким образом, игровые отношения не совпадают с реальными и даже в некоторой степени противостоят им – младшая по возрасту девочка играет роль старшей по возрасту матери. Однако, если по ходу игры возникают какие-то проблемы, то игровые отношения не мешают младшей сестре спрашивать у старшей совета по поводу дальнейшего развития сюжета.

Эта разница в отношениях очень важна для психического развития в онтогенезе. С одной стороны, возможность построить в игре иные отношения, чем в реальной жизни, помогает человеку осознать и отрефлексировать свою позицию и свой социальный статус. С другой стороны, сюжетная основа взаимодействия ролей в игре ведет к тому, что и в реальной жизни отношения «нравится» или «не нравится» уступают место содержательному общению.

Воспитатели детских садов и учителя начальных школ хорошо знают, что часто детей очень трудно объединить в команды для игры или решения конкретных задач. Дети нередко заявляют: «Я с ним не буду», или «Мы с ней не дружим», или «Не буду в команде без Вовки, он мой лучший друг». При этом аргумент, что важно не то, кто с кем дружит, а содержание тех задач и проблем, которые предстоит решать, на детей не действует.

По мере развития сюжетно-ролевой игры дети начинают строить отношения друг с другом, ориентируясь, прежде всего, на содержание той деятельности, которую они совместно выполняют. При этом их реальные отношения не только не страдают от этого, но становятся более осознанными и глубокими.

Особое значение сюжетно-ролевой игры связано с появлением и развитием рефлексии. Вообще, способность субъекта к анализу оснований собственной деятельности, как правило, связывают со следующим возрастным периодом и другой ведущей деятельностью. К примеру, по мнению В.В. Давыдова, рефлексия является новообразованием младшего школьного возраста и непосредственно связана с учебной деятельностью. Данные других теоретико-экспериментальных исследований позволяют связать рефлексию даже с более поздними периодами психического развития<sup>55</sup>. Однако в любом случае, характеризует ли рефлексия младший школьный возраст или ее появление связано с подростковым периодом развития, свои истоки она имеет в сюжетно-ролевой игре. Это связано, в первую очередь, с тем, что в сюжетно-ролевой игре, особенно в ее начальных формах, взаимодействие ролей опосредствовано определенными действиями. Например, отношения врача и больного реализуются в действиях, символизирующих лечение, а мамы и дочери – в действиях, символизирующих кормление или укладывание спать. При этом очень важно то, что один из участников сюжетно-ролевой игры это действие совершает, а другой это же действие контролирует. Так, если ребенок – «врач» сделает что-то неадекватное, что не будет символизировать и означать лечение, то ребенок – «пациент» отрефлексирует это и укажет «врачу» на необходимость исправить ошибку. Таким образом, в сюжетно-ролевой игре создаются условия для реализации коллективной рефлексии, которая будет присвоена и реализована в индивидуальной форме только в последующих периодах развития.

Целенаправленное развитие сюжетно-ролевой игры предполагает соблюдение трех условий.

---

<sup>55</sup> См., например, исследование Е.Л. Горловой «Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения» (М., 2002).

## § 1. Условия целенаправленного развития сюжетно-ролевой игры: содержательная сторона

Итак, первое условие связано с содержательной стороной сюжетно-ролевой игры. Анализ сюжетно-ролевых игр детей и взрослых показывает, что в них отражаются, прежде всего, представления субъекта о различных сферах действительности. Даже если сюжет игры можно охарактеризовать как «фантастику», в нем все равно можно увидеть и понять особенности видения мира. В этом контексте разнообразие сюжетов игры непосредственно связано с опытом субъекта.

Связь игрового сюжета с опытом субъекта определяется через соотношение воображения и реальной действительности. Так, Л.С.Выготский указывал, что, хотя ребенок воображает много больше, чем взрослый, уровень его воображения значительно ниже, в связи с меньшим объемом его представлений.

Таким образом, чем больше опыт субъекта, тем более содержательной и интересной окажется его сюжетно-ролевая игра. В этой связи организация сюжетно-ролевой игры предполагает ознакомление с разными сферами действительности. И очень важно, чтобы это знакомство отвечало четырем основным требованиям: структурированность полученных впечатлений, эмоциональная вовлеченность, четкое выделение отношений между центральными ролями «сюжета», обоснованность необходимости действий. Рассмотрим эти требования более подробно.

Итак, первое требование связано с **получением новых впечатлений и их структурированностью**. В своей книге «Психология игры» Д.Б.Эльконин<sup>56</sup> приводит данные исследования по введению детей в сюжетно-ролевую игру. Автор исследования водила две группы детей дошкольного возраста в зоопарк. При этом если дети одной группы просто наблюдали за животными, то детей другой группы знакомили с теми взрослыми, которые работают в зоопарке: «Это тетя, которая продает билеты», «Это дядя, который кормит животных», «Вот врачи для зверей» и т. п. На основании того, что в зоопарк играла преимущественно вторая группа детей, Д.Б. Эльконин делает вывод о том, что в сюжетно-ролевой игре реализуются лишь отношения между людьми.

Наши наблюдения за играми детей позволяют не согласиться с этим выводом. Дети двух разных групп оказались в неравном положении для знакомства с зоопарком. Если дети второй группы имели возможность не просто наблюдать за действиями того или иного взрослого, но и соотносить свои впечатления с комментариями экспериментатора (автора исследования), то дети первой группы в этом смысле были предоставлены сами себе. Другими словами, дети первой группы не имели возможности **структурировать** собственные впечатления.

В подтверждение своих слов мы можем сослаться на опыт одного из детских садов, в котором детей водили в зоопарк, обращая их внимание на особенности повадок животных, на их отношения между собой – «Вот лев, он живет в Африке, его называют царем зверей. Посмотри, как он важно ходит, сразу видно, что царь». Результатом этой экскурсии была насыщенная многодневная сюжетно-ролевая игра.

Таким образом, знакомство с разными сферами действительности предполагает формирование некоторой структуры впечатлений, представлений и т. п., которую можно реализовать в игре.

Второе требование связано с **эмоциональной вовлеченностью**. Как-то пришлось услышать разговор двух мам. Одна из них рассказывала, что водила сына в театр, и теперь тот с утра до вечера в него играет – и стулья ставит, как в театре, и билеты театральные делает, и

<sup>56</sup> Д.Б. Эльконин. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

на сцене играет. Другая при этом очень удивлялась: «А я со своим куда только ни хожу – все ему неинтересно, везде он скучает».

Это разное отношение малышей к реальности позволяет выделить важное условие для ознакомления с окружающей действительностью, связанное с эмоциональным отношением. Родители хорошо знают, что если что-то произвело на ребенка эмоциональное впечатление, то он обязательно включит это в свою игру. Нам как-то приходилось смотреть и консультировать ребенка, который долгое время играл в похороны. А любимой игрой другого мальчика были партийные собрания, где он, прежде всего, избирал себя в президиум. И в том и в другом случае оказалось, что дети были свидетелями этих событий и они произвели на них неизгладимое впечатление.

При специальном построении какого-то события, с которым мы хотим познакомить ребенка, необходимо, чтобы, во-первых, взрослый наглядно продемонстрировал ребенку свой интерес к этому событию, и, во-вторых, чтобы само событие выделялось и отличалось от повседневной жизни ребенка. Малышу второй мамы из нашего примера везде было скучно, возможно, потому, что его слишком часто водили в разные места и он не успевал переварить получаемые впечатления. Обилие впечатлений не только не повышает эмоциональность, а часто даже снижает ее. В то же время причиной перенасыщения ребенка может стать и отсутствие эмоционального отношения со стороны матери.

Третье требование связано с тем, что **сюжетно-ролевая игра строится на взаимодополнительных отношениях**. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры – когда врач *лечит* больного, водитель *везет* пассажира, учитель *учит* ученика – предполагают особое построение знакомства ребенка с той сферой, которую он будет изображать в игре. Эта «особость» заключается в том, что в новой для ребенка ситуации (сфере, случае) должны быть выделены отношения между центральными ролями. Обычно это является задачей взрослого, который и знакомит ребенка с новым явлением, но если ребенок может сам выделять и строить такого рода отношения, требования к знакомству могут быть значительно упрощены.

Наконец, последнее, четвертое требование связано с **обоснованностью необходимости действий в игре**. В средней группе детского сада девочка сидит и качает куклу на руках. Создается впечатление, что она играет в семью, причем исполняет роль мамы, а кукла выступает в качестве ее дочери. В какое-то мгновение девочка вдруг понимает, что стул, на котором она сидит, качается. Она встает и обнаруживает, что шуруп выскочил из отверстия, соединяющего разные части стула. Нимало не сомневаясь, девочка берет куклу, которую нежно укачивала минуту назад, и начинает ею забивать выскочивший шуруп.

В старшей группе детского сада дети играют в магазин. Один мальчик подходит к кассе, дает бумажку, символизирующую деньги, и просит продать ему... денег. Оказывается, несколько дней назад он был свидетелем того, что папа дал одну денежную купюру кассирше, а получил много (сдачу). Вот ребенок, на основании того, что много – это лучше, чем одна, и решил, что папа купил деньги.

В этих двух примерах, несмотря на разницу в возрасте детей и их конкретных действиях, есть одно общее обстоятельство. И в игре с куклой, и в игре в магазин дети изображали то, что они видели в действительности, не понимая отчетливо суть происходящего. Можно сказать, что они не играли, а подражали действиям взрослого. При этом принципиальная разница между подражанием и игрой сводится к тому, что в первом случае субъектом деятельности является тот, у кого ребенок перенимает действия, а во втором – сам ребенок.

Для того чтобы играть в сюжетно-ролевую игру, ребенок должен понимать внутреннюю связь внешних действий с логикой сюжета. Например, важно не просто показать ребенку, как надо качать куклу, а обратить его внимание на то, что кукла плачет, что у нее болит живот, что ей страшно. Это позволяет ребенку не просто имитировать действия взрослого в игре, а осмысливать их в соответствии с собственным сюжетом и логикой игры.

## § 2. Условия целенаправленного развития сюжетно-ролевой игры: участие взрослого

Второе условие обучения сюжетно-ролевой игре связано с непосредственным участием в ней взрослого. Психологические особенности игры таковы, что управление ее формированием и развитием может осуществляться только изнутри. При этом очень важно, что руководство игрой может осуществляться через игровые приемы и действия. К примеру, увидев как-то, что дети очень стереотипно и шаблонно играли в корабль, взрослый, изображая матроса-наблюдателя, оповестил «команду» о приближении шторма, и игра тотчас приобрела новый характер. В другой раз, в игре в парикмахерскую, воспитателю пришлось так ярко изобразить малыша, пришедшего стричься, что сюжет изменился и все стали играть в детский сад. Участие взрослого в игре позволяет тесно связать две части сюжетно-ролевой игры – знакомство с областью, которая в ней изображается, и, собственно, ее реализация.

Один из авторов программы «Детский сад – Дом радости»<sup>57</sup> В.Т. Иванова в наших дискуссиях об игре отстаивала точку зрения, что взрослому не надо участвовать в детской игре. При этом она ссылалась на следующие примеры из собственного опыта.

Группу детского сада повели на экскурсию в пошивочное ателье. После этого им предложили поиграть. Большинство детей взяли кубики и стали стучать ими об столы, имитируя звук швейных машин.

В группе детского сада идет игра в дочки-матери. Воспитатель принципиально не вмешивается, а сидит и наблюдает за игрой. После того как дети поиграли, воспитатель начинает «разбор» игры:

- А кто у нас была Таня?
- Таня была мамой.
- А Таня была хорошей мамой?
- Да.
- А Таня дочку кормила?
- Кормила.
- А спать укладывала?
- Укладывала.
- А гулять водила?

Девочка молчит, зато некоторые другие дети говорят: «Не водила».

– Вот видите, Таня была не очень хорошей мамой, забыла с дочкой погулять.

В.Т. Иванова считает, что такие анализы помогают детям научиться играть. При этом ее основной аргумент заключается в том, что теперь Таня не забудет погулять с дочкой.

Однако, как мы уже говорили, такая «игра», напоминающая деятельность по инструкции, не является продуктом ребенка. В ней он не руководствуется ни своей фантазией, ни своим опытом, ни своим желанием. В такой «игре» ребенок «играет» для взрослого, и поэтому весь психологический смысл игры обесценивается. Помимо этого, ребенок начинает представлять игру как набор отдельных действий без всякой структуры и логики. Обучая сюжетно-ролевой игре со стороны, можно лишь заставить детей изображать какие-то действия, которые не имеют для них никакого смысла. В этом случае у играющих взрослых будут «играющие» дети, если, правда, взрослые не предпочитают играть без детей.

Так, например, в программе «Золотой ключик» нам не раз приходилось наблюдать, как, к примеру, во время Бородинского сражения взрослые (воспитатели и учителя) предпочитали

<sup>57</sup> Основные положения программы представлены в кн. Н.М. Крыловой «Детский сад – Дом радости. Методические комментарии к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования» (М.: Сфера, 2000).

сами, без детей, ходить в атаку, брать пленных и водружать знамя. Это связано, вероятно, с тем, что многие из них не наигрались достаточно в детстве и теперь, как в жизни, так и в игре, компенсируют собственные пробелы<sup>58</sup>.

### **§ 3. Условия целенаправленного развития сюжетно-ролевой игры: игрушка**

Третье условие для целенаправленного формирования сюжетно-ролевой игры связано с игрушками. В сюжетно-ролевой игре игрушкам принадлежит особая функция – они опосредствуют отношения взаимодополняющих ролей. Другими словами, игрушки выступают средством для построения отношений, реализация которых и является центральным внутриигровым процессом. Если же игрушка начинает избыточно привлекать внимание ребенка, то весь ход сюжетно-ролевой игры искажается.

Возьмем, пожалуй, самую распространенную игру – дочка-матери. Если ребенок играет в нее один с куклой, то он играет и за себя, и за куклу: например, говорит сначала строгим голосом: «А ну-ка ложись спать!», и тут же тоненьким голоском: «Не хочу я спать!» Таким образом, здесь кукла выступает его партнером по игре и он осуществляет режиссерскую игру.

Но вот ситуация изменилась, и в ту же игру, с той же куклой играют несколько детей. Игрок – «мама» с куклой на руках подходит к «папе» или «бабушке» и рассказывает, например, о том, как они с дочкой гуляли, или как дочка плохо себя вела. В этом случае ребенок строит и реализует отношения с другими игроками, а кукла лишь помогает ему в этом. Более того, если кукла вдруг сломалась или по какой-либо причине ее вовсе нет, то это не изменит ход игры. Таким образом, если в режиссерской игре сама игрушка может быть партнером по игре, то в сюжетно-ролевой игре она лишь помогает ребенку конструировать и реализовывать действия по отношению к партнеру.

Эта особенность сюжетно-ролевой игры позволяет организовать ее и без игрушек. Это бывает особенно важно тогда, когда сюжетно-ролевая игра еще окончательно не сформировалась.

Однажды Л.С. Выготский, желая сделать приятное детям, игравшим в больницу, отдал им свой настоящий шприц, и это привело к превращению игры в предметно-манипулятивную деятельность со шприцем.

Совсем по-другому справилась с аналогичной ситуацией девочка из рассказа Н.Адамян, в котором папа, воспитывающий дочь по особой системе, ведет ее в магазин и предлагает выбрать любую понравившуюся игрушку. Девочка, на радость папе, выбирает землечерпалку. Вечером, когда приходят гости, отец, полный гордости и за ребенка, и за свою систему воспитания, приглашает всех в детскую, чтобы продемонстрировать выбор дочери. Однако, войдя в комнату, он не может найти выбранную девочкой игрушку. На вопрос, где землечерпалка, ребенок отвечает, что здесь день рождения принцессы «Землечерпалочки» и к ней пришли гости есть торт. На игрушку, имитирующую взрослое приспособление для строительства, было надето платье и корона (поэтому папа его не сразу опознал), а рядом сидели другие игрушки и «пили чай с тортом».

Разница в двух случаях связана с особенностями и уровнем развития сюжетно-ролевой игры. В первом случае, со шприцем, у детей не хватило игрового «иммунитета», и они переключились от ролевых отношений к действиям со шприцем. Во втором девочка сумела переосмыслить и новую игрушку, и свой опыт, соединив их в игре.

---

<sup>58</sup> Подробнее об этом см. в Главе 15 «Игры взрослых».



Из вышеизложенного мы делаем вывод, что обучение сюжетно-ролевой игре целесообразнее вести без игрушек или с помощью таких предметов, которые легко могут быть включены ребенком в любую игру.

Лишь научившись изображать разнообразные сюжеты в ролях, строить ролевые отношения с помощью средств-игрушек, реализовывать как аналогичные по смыслу, так и взаимно противоположные по функции роли, субъект овладевает сюжетно-ролевой игрой и становится психологически готов к следующему виду игровой деятельности – игре с правилами.

#### **§ 4. Особенности развития сюжетно-ролевой игры**

Итак, с возникновением сюжетно-ролевой игры в игровой деятельности происходят качественные изменения. А.П. Усова<sup>59</sup> отмечала, что в сюжетно-ролевой игре есть два вида отношений – отношения игровые и отношения реальные. Однако если проанализировать реальные отношения ребенка в игре, то можно увидеть, что они неоднородны. Есть реальные отношения ребенка с другими людьми, а есть реальные отношения ребенка по поводу игры. К примеру, ребенок может не общаться со своим сверстником в детском саду, но, как только начинает играть, без этого сверстника обойтись не может. Иными словами, можно сказать, что есть реальные отношения в контексте игровой деятельности, а есть реальные отношения вне игровой деятельности.

Это можно хорошо увидеть при рассмотрении отношений ребенка со взрослыми. Педагоги и родители хорошо знают, что ребенок далеко не каждого взрослого «пустит» в свою игру. Как правило, допущены бывают взрослые, с которыми у малыша есть некоторый опыт совместной игры, в том числе и коллективно-распределенной. Другим взрослым ребенок даже может сказать, что он совсем не играет, что занимается совсем другими делами. При этом он может легко вступить в контакт с этими взрослыми, ответить на их вопросы, даже попросить помощи при возникновении проблем в реальной жизни.

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре можно видеть две реальные позиции ребенка. Одна из них непосредственно связана с его личностной позицией, тогда как другая отражает его позицию в игре. С одной стороны, собственно личностная позиция ребенка вроде бы не имеет особых отношений с игрой. В то же время именно она позволяет двум позициям игры сосуществовать и реализовываться одновременно.

Итак, при возникновении сюжетно-ролевой игры позиция ребенка «вне игры» распадается на две. Одна из них становится так называемой позицией «играющего», тогда как другая отражает личностные особенности и взаимоотношения ребенка.

Трансформация сюжетно-ролевой игры из двусубъектной в трехсубъектную обеспечивает ребенку произвольное управление позицией пациента и позицией играющего. С этим связано развитие субъекта игры, обеспечивающего становление произвольности игровой деятельности<sup>60</sup>.

Эта линия развития игры получает свое продолжение и развитие в следующем виде игровой деятельности.

---

<sup>59</sup> Подробнее см. статью А.П. Усовой в сборнике «Роль игры в воспитании детей» (М.: Просвещение, 1976).

<sup>60</sup> См. подробнее исследование Г.Г. Кравцова и Т.С.Новиковой «Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности» (М., 2006).

## Глава 9. Игра с правилами

Игра с правилами является одним из самых распространенных видов игровой деятельности. При этом она оказывается еще и одним из наиболее сложных и проблемных видов игр. Прежде всего, игра с правилами является естественным логическим продолжением сюжетно-ролевой игры. Это означает, что определенный уровень развития сюжетно-ролевой игры является необходимым основанием для формирования игры с правилами.

Говоря о развитии игровой деятельности, Л.С. Выготский указывал, что она развивается от развернутой воображаемой ситуации и свернутых правил к развернутым правилам и свернутой воображаемой ситуации.



Эта логика изменения игровой деятельности оказывается применима как внутри одного вида игры, так и по отношению к развитию игры в целом. Так, например, образная игра в начале своего становления требует некоей целостной ситуации, развернутого воображения субъекта, но во взрослом возрасте она же часто сводится к набору определенных правил, которые характеризуют тот или иной образ.

В то же время появление игры с правилами в конце дошкольного возраста (периода, где происходит начальное становление игровой деятельности) в рамках этой логики свидетельствует о том, что игра прошла полный круг своего развития.

Л.С. Выготский подчеркивал, что в любой игре есть правила. Однако выделение особого класса игр, получившего название «игры с правилами», позволяет говорить о специфических характеристиках этого вида игровой деятельности.

Изучение развития воображения в детском возрасте позволило нам сделать вывод, что его характер, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту коренным образом меняется. Если в дошкольном периоде развития воображению можно было присвоить характеристику «субъективное», так как оно строилось, прежде всего, по внутренней логике ребенка, то в младшем школьном периоде развития оно приобретает «объективный» характер<sup>61</sup>.

В своем воображении дошкольник ориентирован, прежде всего, на самого себя. Если ему, по замыслу, нужно, чтобы воображаемый персонаж или ситуация были страшными, то он так и сделает, не обращая внимания на их истинный характер. При переходе в младший школьный возраст ребенок, конструируя в своем воображении образ или ситуацию, ориентируется теперь уже на их реальное значение.

Появление «объективного» воображения не означает, что ребенок полностью утрачивает его прежний «субъективный» характер. Однако даже воображение в играх, построенных в логике субъекта, теперь уже оказывается зависимым от некоторых реальных условий и обстоятельств. К примеру, если дети дошкольного возраста могут в игре не обращать внимания на

<sup>61</sup> Подробнее об этом см. в статье Е.Е. Кравцовой «Генезис воображения в детском возрасте» в журнале Психологического общества им. Л.С. Выготского (№ 1, 2000).

несовпадение внутренних свойств субъекта и роли, которую он исполняет, то младшие школьники при распределении ролей ориентируются, прежде всего, на их внешнее сходство.

Пришлось как-то присутствовать на дне рождения ребенка-дошкольника, где взрослые и дети играли в разные игры. Именинница предложила поиграть в сказку о царе Салтане и начала распределять роли. Когда очередь дошла до бабушки, девочка на секунду задумалась и затем объявила, что она будет... лебедем.

В аналогичной ситуации младшие школьники ведут себя по-другому. Они стараются распределить роли таким образом, чтобы внешние характеристики играющих были созвучны характеристикам героев. Другими словами, воображаемая ситуация, на которой базируется игра, начинает строиться по определенным законам и правилам.

Вместе с тем исследование основ развития воображения показало, что оно возникает в определенной предметной среде, и именно эта среда является тем пусковым механизмом, который дает возможность воображению реализоваться. Выделение реальной, объективной предметной среды в качестве механизма реализации воображения на начальных его этапах, когда оно еще носит отчетливо «субъективный» характер, свидетельствует, что все субъективные корни воображения имеют под собой реальные основания. Эта особенность воображения, отчетливо наблюдаемая уже даже на его первых стадиях, позволяет отличить воображение нормального ребенка от воображения аутиста. Последний имеет воображение, никак не связанное и не ориентированное на реальный мир предметов и отношений.

Аналогичный вывод можно сделать и при анализе первых игр малыша. Несмотря на то что в них отчетливо виден субъективный и индивидуальный характер игровой деятельности ребенка, все они строятся на основе опыта играющего. Другими словами, все «изобретения» малыша заимствуются им из реальной жизни. Такой игре присущ истинно творческий характер, правда, в отличие от творчества взрослого, **креативность ребенка в играх выражается, прежде всего, в использовании собственного опыта в особых неспецифических условиях.**

Связь воображаемой ситуации и правил, реализуемая в игре с правилами, позволяет выделить некоторые особенности этого вида игр. Так, как уже указывалось выше, в каждом виде игровой деятельности можно проследить изменения, связанные с тем, какое место в них принадлежит воображаемой ситуации и какое – правилам. Вместе с тем уже само название игры с правилами указывает на то, что правилам в ней принадлежит лидирующая роль. Решить данное противоречие возможно, лишь предположив, что игры с правилами – это прежде всего **способ** игровой деятельности, а лишь потом – особый вид игровой деятельности. Сказанное означает, что на определенном уровне развития игровой деятельности ребенок обретает способность так конструировать свою игру и воображаемую ситуацию, что его личные и личностные особенности и желания с самого начала ориентированы на реальную действительность.

Давайте представим себе обычную, часто встречающуюся ситуацию. Ребенок должен идти есть или спать, в то время как он с увлечением играет или занимается какой-либо другой интересной деятельностью. Взрослые, как правило, решают эту ситуацию одним из трех путей. Первый путь можно охарактеризовать как силовой, то есть взрослый заставляет ребенка выполнить требуемое. Второй путь связан с тем, что взрослый предлагает ребенку некий компромисс – например, еще пять минут поиграть, а уж затем идти за стол. Как показывает опыт, этот путь, с одной стороны, более приемлем и хорош для ребенка, но, с другой стороны, оказывается малоэффективным. Ребенок обычно соглашается что-то сделать через пять минут, но, как правило, после указанного времени ему бывает необходимо поиграть еще чуть-чуть. Взрослые, использующие третий путь, пытаются как-то «подсластить» горькую пилюлю неизбежности. Например, увидев, что ребенок занят с машинами, взрослый предлагает их «заправить», шоферу – пообедать перед дальним рейсом и т. п.

Во всеми любимом фильме Г. Данелии «Джентльмены удачи» фактически перефразируется пример из книги Д.Б. Эльконина «Психология игры». Детям, которые не хотят обедать, предлагается представить, что они ракеты, а обед – это топливо для их полета. После такого нехитрого изменения дети быстро и с удовольствием съедают все. Если проанализировать, что изменило их отношение к еде, то легко понять, что для детей изменился **смысл** ситуации. Если раньше еда не была включена в их индивидуальную ситуацию (в фильме Г. Данелии не ясно, почему дети не хотят есть, а вот в примере Д.Б. Эльконина их отказ связан с нежеланием прервать игру), то взрослый делает обед для них понятным и осмысленным. Конечно, дети и раньше, до этого случая, обедали, но во время игры, как в примере Д.Б. Эльконина, они забывают об этом. Они находятся в другой ситуации, и эта ситуация не имеет ничего общего с обедом. Предложив, как Е. Леонов в фильме, заправить ракеты или, как Д.Б. Эльконин, поиграть в детский сад, взрослый вносит обед в индивидуальную ситуацию ребенка. При этом взрослый предлагает некую воображаемую ситуацию, реализация которой происходит по правилам.

Итак, для решения проблемы обеда в то время, когда ребенок занят чем-то своим и отказывается от него, взрослый использует игру, где есть воображаемая ситуация и правила. Правда, воображаемая ситуация задается взрослым, а правила выполняются и реализуются ребенком. Значит, для того, чтобы это решение оказалось эффективным, необходимы способность ребенка принять предложенную взрослым воображаемую ситуацию и его умение реализовать воображаемую ситуацию через правила.

Говоря об истоках игровой деятельности, мы уже указывали, что первые ее проявления непосредственно связаны с тем, что малыш принимает воображаемую ситуацию, предложенную ему взрослым. Однако в начале развития игровой деятельности, приняв воображаемую ситуацию, ребенок начинает действовать в ней, мало обращая внимания на правила. Конечно, все действия малыша связаны с какими-то правилами. Он не сможет, например, стучать железной кружкой, как молотком. В этом качестве будет использоваться ложка, так она как гораздо сильнее напоминает инструмент, с которым работает папа. Однако эти правила спрятаны очень глубоко в воображаемую ситуацию и поэтому мало осознаются и выделяются ребенком.

По мере развития игровой деятельности ребенок научается самостоятельно конструировать и развивать воображаемую ситуацию, но правила еще достаточно долгое время оказываются «спрятанными» от его внимания и сознания. Это, вероятно, связано с тем, что ребенок, только-только научившийся выделять себя в качестве субъекта собственной деятельности, еще не может разделить эту деятельность на отдельные части и компоненты. Это ведет к тому, что ребенок играет, не выделяя в игре ни воображаемой ситуации, ни правил. Сказанное может быть полностью отнесено и к обучающимся играть взрослым. В начале развития игры субъект не может по отдельности представить и управлять воображаемой ситуацией и правилами, в целом характеризующими игровую деятельность.

Однако, если следовать формуле развития игровой деятельности, предложенной Л.С. Выготским, на определенной стадии развития игры происходит дифференциация воображаемой ситуации и правил. Представляется, что выделение воображаемой ситуации и правил в игре непосредственно связано с общением.

Изучение генезиса воображения в детском возрасте показало, что воображение непосредственно связано с индивидуальной деятельностью ребенка. Так, к примеру, не прошедший в полной мере кризис трех лет субъект, не отделяющий себя от собственной деятельности, как правило, не умеет воображать. Его воображение включено в процесс восприятия и поэтому имеет особый, мало связанный с игровой деятельностью характер. Человек же, способный управлять процессом своей деятельности и отделяющий себя от нее, имеет воображение как самостоятельную психическую функцию. В этом контексте становится понятным «субъективный» характер воображения дошкольника и особый характер его игровой деятельности на начальных этапах.

Мы уже говорили о том, что и режиссерская, и образная игра, с которых начинается развитие игровой деятельности, как правило, индивидуальны. Это можно сказать и о начальных формах сюжетно-ролевой игры. В психологии и педагогике существует термин «игра рядом», который как нельзя лучше отражает первые коллективные игры детей. Например, в игре в дочки-матери можно увидеть пять девочек, которые варят обед. При этом все они варят суп или компот, не задумываясь о том, что так много супа или компота никому не съесть. «Игра рядом» обусловлена, в первую очередь, индивидуальным характером воображения ребенка. Для ее реализации не нужно уметь разделять воображаемую ситуацию и правила.

Но вот характер игры изменился, и теперь уже кто-то варит суп, а кто-то в это время гуляет или ходит на работу. Теперь ребенку необходимо, чтобы его часть игры совпадала с той, в которую играл или как будто бы играл (не совершая никаких игровых действий) его партнер. В этом контексте он начинает постепенно выделять некие правила выполнения своей части деятельности. Например, если он варил суп, то он должен был взять кастрюлю или что-то ее заменяющее, поставить ее на плиту и долго совершать действия, имитирующие помешивание. Таким образом, правила оказываются необходимой основой для организации и реализации коллективных игр. Кстати, именно это и обеспечивает в дальнейшем переход «субъективного» воображения в «объективное»<sup>62</sup>.

Воспитатели и родители хорошо знают, как много конфликтов в игре возникает по поводу правил. Как часто один из партнеров кричит «Так не договаривались!», хотя очень редко можно встретить какие-либо обсуждения перед началом игры (исключение в этом составляет игра с правилами). Часто дети жалуются, что «врач так не делает» или «так не ездят на лошади». Все эти случаи являются сигналами, что предметом внимания ребенка оказалась не просто игра, а ее **способ**, то есть правила, по которым она осуществляется.

Только после этого ребенок оказывается способным принять заданную взрослым воображаемую ситуацию и действовать в ней по правилам. Это начальный момент, характеризующий психологическую готовность к играм с правилами.

Если еще раз вернуться к анализу примеров Д.Б.Эльконина и Г. Данелии, то можно увидеть и особенности начальной стадии игр с правилами. И тогда, когда дети быстро съедали манную кашу, играя в детский сад, и тогда, когда обед воспринимался как особое топливо для ракет, ребенок, выполняя правила, был в значительной мере детерминирован воображаемой ситуацией. Другими словами, дети действовали по правилам, но эти правила определялись заданной взрослым воображаемой ситуацией.

Таким образом, с одной стороны, у нас есть игра с «объективными» правилами, а с другой – эти правила детерминированы воображаемой ситуацией. Это противоречие снимается, если признать, что начальные формы игры с правилами – всегда коллективные и коллективно-распределенные, где кому-то (обычно – взрослому) принадлежит роль создателя воображаемой ситуации, а ребенок реализует ее через правила.

Данный тезис предполагает два чрезвычайно важных для практики вывода. Во-первых, в отличие от всех других видов игровой деятельности, субъект оказывается способным к индивидуальным формам реализации игры с правилами лишь по мере ее развития. Это значит, что так любимые многими шашки, шахматы, домино и другие настольно-печатные игры могут быть включены в арсенал ребенка только после того, как он освоит коллективные формы игры с правилами. Иначе ребенок будет не играть в них, а совершать «действия по инструкции».

Конечно, коллективный характер игры с правилами очень меняется по мере ее становления и развития. Первые ее формы, как мы видели, связаны с такой деятельностью, где принципиально разводятся воображаемая ситуация и правила, ее реализующие. Однако хорошо известен и другой коллективный вариант игры с правилами, когда играющие делятся на команды

---

<sup>62</sup> Подробнее об этом см. в Главе 5 «Взаимосвязь воображения и игры в дошкольном возрасте».

и соревнуются друг с другом в беге, силе, ловкости, скорости. Эти два вида коллективности также связаны между собой определенной логикой и зависимостью. Если первый позволяет игре с правилами выделиться в самостоятельную форму игровой деятельности, то второй обеспечивает переход к индивидуальным формам ее реализации.

Второй вывод, обеспечивающий целенаправленное формирование игры с правилами, связан с тем, что она, в отличие от всех других видов игры, сначала реализуется в качестве вспомогательного средства, а лишь затем становится полноценной игровой деятельностью.

Обычно игра впервые появляется на арене психического развития как самоценная деятельность и лишь спустя довольно длительное время может быть использована в реальной жизни<sup>63</sup>. Игра с правилами является исключением. Как мы видели, она первоначально возникает не как особая самоценная деятельность, а как способ реализации игры. Поэтому первые игры с правилами очень трудно, а может быть и невозможно отличить от образной или сюжетно-ролевой игры. Включение игры в реальную жизнь ребенка создает условия для разведения воображаемой ситуации и правил. Действующий по правилам, но детерминированный воображаемой ситуацией ребенок оказывается внутри игры. Именно это и обеспечивает ему **игру, а не деятельность по правилам.**

Включенность ребенка в такую коллективно-распределенную игру с правилами обеспечивает и еще одну важную закономерность в ее развитии. Она, как и все другие виды игровой деятельности, развивается от формы с развернутой воображаемой ситуацией и подчиненным ей правилам к форме, в которой правила диктуют и определяют воображаемую ситуацию.

В педагогике накоплен большой опыт введения игр с правилами через так называемые игры с правилами с элементами сюжета. Результаты, полученные при их широком использовании, требуют специального анализа и рассмотрения.

Широкое распространение игр с правилами с элементами сюжета связано, вероятно, с двумя факторами. Во-первых, им очень легко обучать. Как показывает практика, даже очень маленькие дети, раз поучаствовав или даже посмотрев игру с правилами с элементами сюжета, осваивают ее. Второй фактор касается того большого фольклорного материала, который непосредственно связан с играми с правилами. Во многих детских садах можно увидеть, как дети разных возрастов с удовольствием «играют» в такие игры и декламируют при этом какие-то стишки или попевки.

Однако, как показывает практика, использование этих игр не только не помогает развитию игровой деятельности, но становится серьезным препятствием для ее становления. С одной стороны, в играх с правилами с элементами сюжета есть обе составляющих игры – сюжет, связанный с воображаемой ситуацией, и правила, которые определяют отношения главных действующих лиц. Но с другой стороны, и воображаемая ситуация, и правила задаются ребенку извне. Ни то ни другое никак не связано с его личным опытом. Другими словами, ребенок в такой игре оказывается актером. За него уже создали сценарий, определили его действия и даже написали слова, которые надо говорить. Все это ведет к тому, что ребенок не играет в такую игру, а лишь принимает в ней посильное участие.

И в то же время эта деятельность настолько напоминает игру (прежде всего, сюжетно-ролевую), что ребенок начинает заменять ею и другие виды игровой деятельности. Но на самом деле игры с правилами с элементами сюжета представляют собой только некую схему игровой деятельности. Именно поэтому если эта схема оказывается «спущенной сверху», она не воспринимается ребенком в качестве собственной и является некими шорами, ограничивающими ребенка свободу творчества.

Основное значение игры с правилами принято связывать с произвольностью, или способностью субъекта подчинять свое поведение и деятельность определенным законам, нормам

---

<sup>63</sup> Подробнее об этом см. в Главе 21 «Игра и обучение».

и правилам. При этом необходимо иметь в виду, что это подчинение правилам происходит в игре добровольно и не без удовольствия.

Изучение проблемы воли и произвольности позволили нам несколько конкретизировать этот общеизвестный тезис. Обнаружилось, что подчинение правилам предполагает, с одной стороны, ориентацию на них и их учет в своей деятельности, а с другой стороны – обязательную трансформацию внешних правил в свои собственные, внутренние правила и нормы. В этом контексте игра с правилами обеспечивает все условия для возникновения и развития произвольных форм поведения. Давайте рассмотрим механизм этого процесса.

Говоря о возникновении игры с правилами, мы уже указывали на общение как условие для ориентации ребенка на правила. Особый интерес представляет проблема трансформации чужих правил в свои собственные. Если проанализировать игру с правилами с этой точки зрения, то можно увидеть, что действовать по правилам играющему помогает воображаемая ситуация. Ее иногда трудно заметить со стороны, но она обязательно присутствует в игре.

Давайте еще раз вернемся к примеру Д.Б. Эльконина в книге «Психология игры». Дети сначала не хотели есть, но папа, одев мамин халат, предложил им поиграть в детский сад, и это решило проблему. С одной стороны, мы видим нежелание есть в реальных условиях дома, а с другой – хороший аппетит, если еда оказывается «детсадовской». Если еще более схематично представить ситуацию, то можно сказать, что еда без воображаемой ситуации казалась невкусной и неинтересной, а при появлении воображаемой ситуации стала желанной и любимой.

Если теперь эту же ситуацию рассмотреть с точки зрения произвольности, то окажется, что в реальности дети не хотели принимать папиных правил, связанных с едой, а при появлении воображаемой ситуации они не только приняли эти правила, **но превратили их в свои собственные.**

Конечно, многие взрослые могут возразить, что далеко не всегда дети при помощи воображаемой ситуации принимают и «присваивают» правила. У работающих с детьми педагогов есть множество собственных примеров, когда превращение дома в детский сад (или наоборот) ничего не меняло ни в поведении, ни в деятельности ребенка. Анализ различных случаев трансформации чужих правил в собственные свидетельствует о том, что этот процесс связан с принятием или непринятием ребенком предложенной воображаемой ситуации. Другими словами, если поведение и деятельность ребенка не меняется после того как взрослый изменил (попробовал изменить) смысл ситуации, то это означает, что ребенок не принял воображаемую ситуацию, предложенную взрослым. Причину этого можно искать или в уровне психического развития ребенка, или в особенностях самой воображаемой ситуации. Как показывают специальные исследования игровой деятельности, в одном случае субъект, не принимающий воображаемую ситуацию извне, имеет недостаточный уровень развития воображения, а в другом случае либо сама воображаемая ситуация, либо механизм ее презентации непригодны для намерений и мотивов ребенка. В этой связи в первом случае необходимо создавать условия для целенаправленного развития воображения, а во втором – использовать адекватные для ребенка воображаемую ситуацию и способ ее постановки<sup>64</sup>.

Итак, в игре с правилами создаются условия для реализации произвольности ребенка. С одной стороны, он действует по правилам, а с другой стороны, воображаемая ситуация помогает ему трансформировать эти правила в свои собственные. То же самое, однако, можно сказать и про любой другой вид игровой деятельности. К примеру, и в режиссерской, и в образной игре ребенок действует не непосредственно, а по некоторым правилам, осуществить которые ему помогает воображаемая ситуация. Но, в отличие от них, в игре с правилами ребенок обретает способность создавать и реализовывать эту воображаемую ситуацию внутри себя. При этом основной способ этого вида игровой деятельности связан с реализацией правил.

---

<sup>64</sup> Подробнее об этом см. в Главе 21 «Игра и обучение».

Предшествующие играм с правилами другие виды игровой деятельности тоже строятся на основе воображаемой ситуации. Однако если в режиссерской, образной и сюжетно-ролевой играх воображаемая ситуация имеет широкую внешнюю представленность, то в играх с правилами о ее наличии можно только догадываться. Именно эта черта игры с правилами делает крайне затруднительной ее диагностику и отличие от деятельности по правилам.

Много лет назад при изучении психологической готовности детей к школе Д.Б. Эльконин просил детей старшего дошкольного возраста переложить большую кучу спичек из одного места в другое, перенося при этом лишь по одной спичке. Как правило, дети соглашались выполнить это задание, но в скором времени многие из них начинали жульничать и переносить по несколько спичек за раз, а затем и вовсе бросали свое занятие. Однако были и те, которые могли достаточно долго заниматься этой деятельностью, не нарушая правил и не утомляясь от однотипного и монотонного процесса. Как оказалось, такие дети не выполняли задание взрослого перенести спички, а в эти спички играли. К примеру, один мальчик вообразил себя подъемным краном, а спички при этом оказались тяжелыми конструкциями, необходимыми для строительства дома.

Таким образом, одна и та же деятельность, в зависимости от наличия внутри воображаемой ситуации, может выступать и деятельностью по правилам, и игрой с правилами.

В то же время игры с правилами отличаются от других видов игр и способом реализации. Так, игровые действия в первых трех видах игровой деятельности, хотя и включают в себя некоторые правила, но значительно шире их по объему. В играх с правилами, напротив, игровые действия подчинены конкретному набору правил, другими словами, правила определяют схему действий внутри той или иной игры. Более того, от их набора и качества зависят и характер, и особенности игры.

К примеру, в сюжетно-ролевой игре в больницу сам характер игры не меняется от того, будет ли врач проводить операцию, выслушивать или делать укол больному. То есть, по большому счету, совершенно не важно, что делает врач, пока эти действия остаются «врачебными» в глазах играющих. В игре с правилами все обстоит по-другому. Например, в одном варианте «вышибал» пойманный мяч означает «свечу» (лишние очки), а в другом – то, что игрок задет и «вылетает». Таким образом, совершенное действие (и неотделимое от него правило) принципиально меняет и характер игры, и положение в ней играющих.

Итак, игры с правилами имеют особенности и в воображаемой ситуации, и в правилах, при помощи которых они реализуются. Однако главной отличительной чертой игры по правилам является то, что она требует особого подготовительного периода. Если все предыдущие виды игровой деятельности, как правило, уточняются и развиваются в процессе игры, то игра с правилами не может начаться до того, как участвующие в ней партнеры договорятся о способе ее реализации.

Если проанализировать способы целенаправленного формирования режиссерской, образной и сюжетно-ролевой игры, описанные в предыдущих главах, то легко увидеть, что процесс создания игры и сама игра совпадают друг с другом. К примеру, в режиссерской игре, задавая ребенку вопросы о том, кто сидит в машине и куда она едет, взрослый, с одной стороны, имеет возможность получить необходимые ему ответы и, с другой стороны, способствовать тому, чтобы игра малыша стала более интересной и содержательной. Точно так же, ставя перед детьми игровые задачи в сюжетно-ролевой игре, педагог развивает ее сюжет. Во всех этих случаях ребенок, приступая к игре, имеет весьма отдаленный план ее реализации, или, другими словами, ребенок до конца не знает правил предстоящей игры<sup>65</sup>. В игре по правилам

---

<sup>65</sup> Иногда встречаются случаи, когда ребенок очень хорошо представляет себе план будущей игры. Из-за этого он предпочитает играть один и не позволяет никому вмешиваться в ход собственной игры. Однако это лишает игру характеристики «творческой» и ведет к тому, что ребенок без конца повторяет одно и то же содержание. Другими словами – он перестает играть. Такая особенность игры является критерием и показателем проблем личностного развития. См. об этом подробнее в



ребенок не может начать играть, не уточнив правила игры, способ ее реализации. Поэтому в играх с правилами можно наблюдать особый подготовительный период, когда участники еще не играют, но готовятся к тому, чтобы начать совместную игру.

Конечно, сказанное не относится к тем видам коллективно-распределенной игры с правилами, где взрослый предлагает воображаемую ситуацию, а ребенок реализует ее при помощи правил. Однако как только эта стадия игры с правилами кончается и начинается подлинно совместная игровая деятельность, необходимо время, чтобы договориться о правилах предстоящей игры.

Эта особенность игры с правилами позволяет сделать ее эффективным средством психологической подготовки младших школьников к учебной деятельности. Говоря о специфике учебной деятельности, имеющей статус ведущей в младшем школьном возрасте, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов указывали на то, что она, в первую очередь, направлена на **освоение способностей деятельности**. В этом контексте подготовительный период игры с правилами может служить прообразом учебной деятельности, так как в нем ребенок также осваивает способ деятельности.

Много лет назад было проведено исследование, когда детям четвертого класса предлагалось понятие функциональной зависимости. Основным методом обучения детей выступала игра с правилами. Дети сначала долго играли в игру «морской бой», где они смогли познакомиться с осями координат и способом задавания точки на них. Затем им было предложено передавать графические изображения через оси координат. При этом учитель перед началом игры каждый раз вводил новые правила, позволяющие легче и быстрее передавать изображения. Таким образом, дети перешли от передачи изображения через точки к математическому заданию понятия функции.

Особый интерес в этом обучении представляло то, что оно с самого начала не отвергалось и не отчуждалось детьми, а воспринималось ими как естественный процесс жизнедеятельности. Помимо этого, использование подготовительного к игре с правилами этапа позволило постепенно подвести детей к **содержательному общению**, выступающему ведущей деятельностью в подростковом периоде развития.

Таким образом, особенность игры с правилами, связанная с особым подготовительным периодом, позволяет как подвести детей к формированию полноценной учебной деятельности, так и обеспечить неотчужденное обучение на других этапах онтогенеза.

Анализируя игры с правилами, нельзя еще раз не подчеркнуть ту тесную связь, которую они имеют с сюжетно-ролевой игрой. Как уже говорилось ранее, сюжетно-ролевая игра в своем развитии естественно и логично подводит ребенка к игре с правилами. При этом она, с одной стороны, обеспечивает ребенку возможность самостоятельно выстраивать игру с правилами, а с другой – сама на поздних стадиях начинает реализовываться способом, характерным для игры с правилами.

Эту взаимозависимость двух видов игровой деятельности можно использовать в работе с детьми и взрослыми. Вернемся еще раз к формуле развития игры, предложенной Л.С. Выготским:



Итак, в одном случае воображаемая ситуация содержится в числителе, а правила – в знаменателе. В другом, наоборот, – правила находятся в числителе, а воображаемая ситуация – в знаменателе. Таким образом, можно смоделировать ситуации, в одной из которых правила будут выделяться и строиться на основании воображаемой ситуации, а в другой – воображаемая ситуация будет воссоздаваться из правил.

Например, в рамках подготовки детей к игре с правилами взрослый предлагает им поиграть в охотников и зайцев. При этом через интересное содержание и постановку разного уровня игровых задач взрослый добивается того, что игра обрастает множеством деталей и подробностей. После того как дети наигрались, можно предложить коротко описать игру, нарисовать или графически изобразить ее. При этом взрослый на глазах у детей определенным образом иерархизирует содержание, выделяя главное и опуская побочное. Постепенно в этом описании он помогает детям выделить основные правила игры и даже поиграть в эту новую игру с правилами.

Фактически в этой ситуации моделируется процесс перехода от сюжетно-ролевой игры к игре с правилами. При этом решаются две чрезвычайно важные задачи. Во-первых, такой переход к игре с правилами помогает не утратить воображаемую ситуацию, которая всегда присутствует в игровой деятельности. Во-вторых, ребенок приобретает способность строить и структурировать разное содержание, что является неотъемлемой частью его психологической готовности к школьному обучению.

Другой путь реализации связи сюжетно-ролевой игры и игры с правилами предполагает обратную ситуацию. Теперь взрослый, предлагая детям какие-либо правила, тут же помогает их осмыслить. Например, хорошо известная и любимая детьми и взрослыми игра-соревнование на перетягивание каната при определенной подсказке взрослого (через разные вопросы, аналогии и метафоры) может предстать как рассказ о двух птенцах, которым мама принесла червяка, а они поделить его не могут.

Данная ситуация может служить моделью того, как происходит трансформация чужих правил в свои собственные, то есть механизма развития произвольности в онтогенезе.

И тот и другой метод реализации связи сюжетно-ролевой игры и игры с правилами может быть использован для целенаправленного развития игровой деятельности и для коррекции развития игры в онтогенезе. Помимо этого, с их помощью можно решать многие проблемы психического и личностного развития человека. Использование их в практике работы с детьми и взрослыми позволяет играющему научиться манипулировать собственной игровой деятельностью и стать ее подлинным субъектом.

Итак, в дошкольном возрасте развитие игровой деятельности проходит от режиссерской игры, через образную и сюжетно-ролевую, к игре с правилами. Данная периодизация развития игры в дошкольном возрасте была бы не полной, если бы мы не упомянули о том, что в конце ее на первый план вновь выступает режиссерская игра. Но теперь она вбирает в себя особенности всех других видов игровой деятельности. Она позволяет как бы собрать воедино все достижения игры и представить их целостно. Эта новая ступень в развитии игровой деятельности обеспечивает как освоение других видов деятельности, так и использование игры в реальной действительности.

## Глава 10. Игра по правилам

В психологии довольно долго бытовало мнение о том, что игра является характеристикой только дошкольного периода развития и важна для психического и личностного развития детей только этого возраста. Однако в последнее время, во многом спонтанно, обнаружилось, что игра не только продолжается у детей более старших возрастов, но и принимает особые формы в разных периодах развития.

Говоря об игре младших школьников, необходимо отметить важное противоречие. С одной стороны, анализ эффективности обучения детей младшего школьного возраста показал, что их обучение целесообразно проводить с помощью игры. С другой стороны, практики хорошо знают, что нередко игра мешает учению. Это можно хорошо увидеть в известном фильме Р. Быкова «Осторожно, черепаха». В нем учащиеся младших классов с упоением играют в разные игры: кто-то – в куклы или солдатики под партой, кто-то играет роль ученика и все время задает вопросы учителю, кто-то играет образ учителя, подражая ее походке, прическе, длине юбки. При этом, несмотря на разные виды игр и разные характеристики детей, их объединяет то, что никто из них не учится.

Итак, дети предпочитают играть вместо того, чтобы учиться, и одновременно для их эффективного обучения необходимо широкое использование игровой деятельности.

Т.И. Ерофеевой была разработана методика, где детям сначала читали сказку про Ивана-царевича, а потом просили их оживить его «живой водой». Детям показывали два кувшина с водой разных цветов и маленькую мензурку, с помощью которой можно было бы измерить количество воды. Предлагалось определить, в каком кувшине «живая» вода, если известно, что «живой» воды меньше, чем «мертвой».

Использование этой методики обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов позволило условно разделить обучаемых на несколько групп, согласно выбранному ими подходу к решению предлагаемой задачи.

Дети, которых условно отнесли к *первой группе*, вообще не занимались измерением воды. Они сразу обозначали кувшин, в котором, по их мнению, была «живая вода», и «оживляли» Ивана-царевича. На вопрос, как они узнали о том, что в кувшине именно «живая» вода, они отвечали примерно так: «Как будто там живая вода», «Я посмотрел и понял, что там живая вода», «Мне подсказал мой волшебник, что там живая вода» и т. п.

Дети *второй группы*, наоборот, почти не обращали внимания на Ивана-царевича и даже на то, сколько мензурок в том или ином кувшине. Они с удовольствием занимались переливанием воды из одного кувшина в другой.

Дети, которых отнесли к *третьей группе*, на первый взгляд, были похожи на своих сверстников из предыдущей группы. Однако главной целью их занятия было посчитать количество воды в одном и другом кувшине. Правда, многие, посчитав количество воды, забыли, какой воды должно быть больше, или не стали «оживлять» Ивана-царевича.

Дети *четвертой и пятой групп* были похожи по своему поведению и деятельности. Они полностью выполнили задание, однако те, кто вошел в четвертую группу, в большей степени акцентировали свое внимание на Иване-царевиче, тогда как дети, отнесенные к пятой группе, все-таки сосредотачивались на измерении воды.

Дети из *шестой группы* (кстати, их оказалось среди старших дошкольников и младших школьников всего 6 %) полностью справились с этим заданием, уделяя примерно равное внимание его «сюжетной» и «измерительной» частям.

Анализ особенностей отношения дошкольников и младших школьников к данному заданию будет особенно интересен, если рассматривать задание не только с точки зрения успешности выполнения, а еще и как некоторый вид обучения.

Само по себе данное задание (ситуация) предполагало двусубъектность. Ребенок одновременно должен был удерживать контекст сказки и процедуру измерения.

Дети первой группы только играли в эту ситуацию. Именно поэтому они не стали реально измерять количество воды – ведь игра по своей природе условна. Однако несмотря на то что они даже не преследовали цель измерить количество воды и тем самым реализовать вторую позицию, они были двусубъектны. Они пытались общаться и со взрослым, и с другими детьми по поводу сюжета сказки и предложенной им игры, они довольно легко отвечали на вопросы взрослого, в частности о том, как узнали, где живая вода. В то же время они активно брызгали водой на Ивана-царевича, причем это действие носило у большинства детей воображаемый характер. Они вздыхали и даже хрипели за «оживляемого», активно искали других героев (к примеру, тех, кто оживил Ивана-царевича).

У детей этой группы можно было наблюдать, помимо позиций «пациента» и «играющего», личностную позицию. К примеру, они хорошо помнили инструкцию задания и даже довольно честно говорили, в чем нарушили инструкцию.

У детей второй группы игровая деятельность не наблюдалась вообще. Скорее всего, игра у них плохо развита и для ее реализации нужны особые условия. Зато эти дети активно реализовывали предметную деятельность и одну позицию, которая отражала особенности развития их личности.

Ни у детей первой, ни у детей второй группы данное задание не носило характер обучающего. Иными словами, они, полностью осознавая, что нарушили инструкцию, или (с помощью взрослого) вспомнив о том, что Иван-царевич так и не «ожил», в следующий раз действовали бы примерно так же.

Кстати, автору приходилось неоднократно наблюдать детей этого возраста, которые вроде бы явно не нарушают инструкции взрослого, но, не имея возможности пересыпать песок или взвесить крупу, рисуют это или представляют, как они бы это сделали.

Дети третьей группы также реализовывали предметную деятельность, только, в отличие от детей предыдущей группы, она трансформировалась из манипуляций в целенаправленную деятельность по измерению воды. Они во время этого занятия обучались, но не сравнивать количество воды, а с помощью мензурки измерять объем воды в разных сосудах. При этом, с одной стороны, они переливали воду, а с другой стороны – считали количество мензурок, используя для этого пальчики, палочки, счеты и другие инструменты.

Дети четвертой и пятой групп, как и предполагалось, реализовали две позиции – игровую и учебную. Однако одни в большей степени были ориентированы на воображаемую ситуацию, тогда как другие акцентировали свое внимание на реальном переливании.

Любопытно, что дети четвертой группы домысливали сюжет сказки и пытались отобразить его в своей деятельности, тогда как дети, отнесенные к пятой группе, многократно проверяли себя в измерении воды («Я сбился», «Проверю я себя еще раз»). То есть и в той и в другой группе с помощью личностной позиции какая-то часть задания намеренно удлинялась.

У детей шестой группы сложились все необходимые условия для реализации двух позиций, которые в данном задании оказались в чем-то противоположными (условная и реальная). В этом контексте можно говорить о наличии у них общей (игровой и реальной) позиции, а не об отдельных позициях. Иными словами, их двусубъектность реализовалась в двух видах деятельности.

Анализ полученных данных позволяет сделать важное заключение о том, что введение игры в обучение предполагает определенный уровень психического и личностного развития ребенка и особые характеристики его игровой деятельности.

Наблюдения за младшими школьниками показывают, что им свойственны два вида игры. Это сюжетно-ролевая игра (которая, как правило, в своих сюжетах не выходит за рамки школьной жизни) и игра с правилами.

В современной психологической литературе последний вид игры означает как «игра с правилами» или «игра по правилам». Представляется, что эти два названия не являются синонимами, а характеризуют разные виды игры. Возникающая в старшем дошкольном возрасте игра с правилами во многом является итогом развития игры в дошкольном периоде. Она по своей сути представляет собой интериоризированную воображаемую ситуацию, реализуемую не через роли, а через определенные правила. Именно поэтому обучение этому виду игры было направлено на подчеркивание связи между сюжетно-ролевой игрой и игрой с правилами.

Игра с правилами младших школьников качественно отличается от аналогичной у дошкольников, прежде всего, особенностями воображаемой ситуации. Дошкольники, способные при необходимости «экстериоризировать» воображаемую ситуацию, играя в игру с правилами, реализуют определенный сюжет. В отличие от них, младшие школьники ориентированы не на сюжет, а на общий смысл игры. Именно он помогает им конструировать воображаемую ситуацию.

Иными словами, если дошкольники реализуют игру с правилами по формуле, предложенной Л.С. Выготским, то при переходе к младшему школьному возрасту в развитии игровой деятельности возникают новые закономерности.

Основное новообразование игры младших школьников связано с появлением в игре некоторого результата. Этот результат, с одной стороны, непосредственно связан с реальным миром и реальными отношениями, а с другой стороны – определяет основной смысл игры.

Популярные среди младших школьников спортивные игры практически всегда имеют реального победителя и побежденного. Однако и в них можно выделить свойственную игре двусубъектность, что позволяет рассматривать их в контексте игровой деятельности. Так, **играющий** в футбол ребенок, с одной стороны, воспринимает себя как нападающего или защитника и одновременно, с другой стороны, как Васю, который принадлежит той или иной игровой команде.

Итак, в играх младших школьников можно выделить как двусубъектность, свойственную игре, так и конкретный результат, который трансформирует игру дошкольника из непродуктивной деятельности в деятельность продуктивную. При этом конкретный результат игры свойственен не только спортивным играм, но характеризует и другие виды игр младшего школьника.

Ранее уже указывалось, что в конце старшего дошкольного возраста и в младшем школьном периоде развития появляются так называемые вербальные игры. Их условно можно разделить на два типа. Первый тип представляет собой разные виды игровой деятельности, возникающие и развивающиеся в дошкольном возрасте, где все действия героев и их отношения реализуются вербальным путем. Ко второму типу относятся игры, которые представляют собой некоторый рассказ ребенка, воплощаемый или в устной, или в письменной форме.

Педагоги и психологи хорошо знают, что младшие школьники любят выдумывать. В большинстве случаев эти «выдумки» представляют собой своеобразный итог (продукт) их игры. При этом аналогичные игры дошкольников качественно отличаются от игр младших школьников. Маленькие дети почти всегда сопровождают свои рассказы разными действиями (передвигают маленькие предметы, трогают игрушки, используют свои пальцы) и, вместе с тем, конструируют довольно длинные рассказы, в которых отдельные части оказываются малосвязанными и, как правило, не имеют конца. В отличие от них младшие школьники уже не нуждаются в действиях с предметами и не имеют трудностей и проблем с завершением придуманной истории. В некоторых случаях они даже могут пренебречь придумыванием деталей для того, чтобы привести свой рассказ (сюжет) к сконструированному ими финалу.

Также у дошкольников и младших школьников качественно разное отношение к своей игре. Если малыши в таких вербальных играх не чувствуют своих неудач и не обучаются более эффективным средствам конструирования сюжета, то младшие школьники часто восприни-

мают такие ситуации как обучающие, особенно если они проходят в коллективной форме. В этом же возрасте дети часто начинают играть с воображаемым партнером с целью лучше научиться тем действиям и операциям, которые составляют содержание их игр. Это «научение» и становится результатом их игры.

Таким образом, в младшем школьном возрасте игра становится продуктивной деятельностью. Причем продукт игровой деятельности непосредственно связан с ее смыслом и с воображаемой ситуацией, свойственной игре. Иными словами, если в игре дошкольников воображаемая ситуация, как правило, связана с сюжетом, то в играх младших школьников воображаемая ситуация определяется общим смыслом игры, задаваемым ее практическим результатом. Этот результат может быть представлен в виде очков, голов, сконструированных рассказов, придуманных задач и многого другого. В этом контексте игра, свойственная младшим школьникам, может быть названа **игрой по правилам**, в отличие от игр с правилами, свойственных детям дошкольного возраста.

Итак, в игре по правилам появляется цель (продукт), который определяет ее воображаемую ситуацию. Значительно меняется в ней и характер правил. Так, если правила в дошкольном возрасте в большей степени носят реальный характер, то в игре по правилам они становятся условными.

В первых играх дошкольника правила не только подчинены воображаемой ситуации, но вытекают из нее. Именно поэтому они диктуют ребенку поведение и поступки, похожие на реальные отношения. Если, к примеру, посмотреть на причины ссор детей в игре, то чаще всего главной оказывается аргумент «так не бывает». При этом именно сходство с реальностью и определяет правила игры, и диктует особенности взаимоотношений между партнерами по игре.

При переходе к младшему школьному возрасту правила не просто усложняются. Они оказываются внешне никак не связанными с реальной действительностью. Если, к примеру, вспомнить старика Хоттабыча, который был очень удивлен увиденной игрой в футбол, то становится очевидным, что игровые правила оказываются малоосмысленными с точки зрения окружающего мира.

Эта особенность игр по правилам определяет возможность их реализации детьми разного психологического возраста. Так, оказывается, что некоторые игры могут быть представлены и как игры с правилами, и как игры по правилам. При этом более маленькие дети или дети, которые по тем или иным причинам имеют низкий уровень развития игровой деятельности, будут способны выполнять лишь те правила, которые имеют для них смысл. В одних случаях, например при обучении новой игре, смысл этим правилам задает взрослый или партнер по игре, в других – ребенок оказывается способным самостоятельно внести смысл в имеющиеся в игре правила. Осмысление правил является основой того, что ребенок будет **играть** в игру, а не действовать по инструкции (правилам) в предлагаемой ему ситуации. Это же определяет психологическую основу игры с правилами, появляющуюся к концу дошкольного детства.

Игры по правилам строятся на базе условных правил, и ребенок, который играет в такие игры, уже не нуждается ни в сторонней помощи в их осмыслении, ни в осмыслении их собственными силами. Конечно, эта способность – принимать и выполнять условные правила – зарождается в процессе осмысления правил. Именно поэтому игры по правилам связаны с играми с правилами такой же «генетической» связью, как игра с правилами с сюжетно-ролевой игрой, а последняя – с образной и режиссерской.

Психологический смысл игр по правилам связан с двумя аспектами. Во-первых, они, как уже указывалось, являются развитием как игровой деятельности вообще, так и игры с правилами в частности. Во-вторых, они составляют основу конструирования игры в самых разных ситуациях и самых разных видах деятельности.

Том Сойер, герой книг Марка Твена, когда его заставили красить забор, сумел превратить это скучное и однообразное занятие в интересную игру. При этом он подчинился и строго выполнял правила этой совсем не игровой деятельности. Если попытаться проанализировать механизм такой трансформации, то легко увидеть, что он выступал как «пациент», причудливо нанося краску на забор, и одновременно как «играющий», рассматривающий и комментирующий продукт своего труда. Конечно, в описываемой ситуации четко видна и личностная позиция Тома, с помощью которой он в конце концов передал это неинтересное занятие другим детям.

Учебная деятельность младших школьников, особенно в период своего становления, тоже в некоторых ситуациях может быть осмыслена, реализована и использована как особая игра по правилам, где наличествуют свойственные игре позиции. Однако двусубъектность учебной деятельности качественно отлична от игровой<sup>66</sup>.

Итак, в младшем школьном возрасте игровая деятельность продолжает свое развитие. Ее новой формой оказывается игра по правилам, качественно отличающаяся от дошкольной игры. Игра по правилам исполняет важную роль в психическом и личностном развитии детей, в частности, обеспечивая превращение в игру неигровых ситуаций.

---

<sup>66</sup> Подробнее об этом см. в Главе 22 «Игра и учебная деятельность».

## Глава 11. Литературная игра

В подростковом возрасте, так же как и в младшем школьном периоде развития, присутствуют все ранее описанные виды игровой деятельности. Однако их реализация часто кардинально меняется. Так, режиссерские игры нередко находят свое воплощение в литературном творчестве подростков, образные – обеспечивают им особенности общения с другими людьми и даже некоторые системы ценностей. Меняется в этом возрасте и характер сюжетно-ролевых игр. С одной стороны, они включаются в реальные взаимоотношения подростка, а с другой стороны, становятся основой для появления и развития новых видов деятельности. Так, девочки в этом возрасте часто начинают увлекаться готовкой, уходом за младенцами, а мальчики с удовольствием тренируются, чтобы научиться водить машину, и т. п. Игры с правилами и по правилам в большей степени приобретают «диалогический» характер и включаются в другие неигровые ситуации и виды деятельности.

Наряду с этим, в подростковом возрасте возникает новый вид игры, который, в связи со своими особенностями, может быть назван «литературной игрой». Возникновение этой игры, как правило, является итогом периода «запойного» чтения, свойственного детям конца младшего школьного возраста и младшим подросткам. Правда, в настоящее время этот период можно наблюдать только у небольшой части детей и подростков, так как источники этой игры сместились в большей степени к фильмам. Нередко содержанием таких игр становятся рассказы сверстников или более старших людей, которые либо пересказывают прочитанные ими литературные произведения, либо ярко и эмоционально рассказывают про жизненные ситуации, произошедшие с ними или их знакомыми.

Суть литературных игр в том, что с их помощью субъект осмысляет свои отношения (или отношения своих близких и знакомых) с окружающими.

У Ю. Нагибина есть цикл рассказов «Мушкетеры нашего двора»<sup>67</sup>, в котором он описывает игру детей младшего подросткового возраста в мушкетеров. Если проанализировать содержание этих рассказов с точки зрения особенностей игровой деятельности, реализуемой подростками, то можно, во-первых, выявить некоторую специфику этого до сих пор малоизученного периода развития, а во-вторых, увидеть особенности литературной игры.

В такой литературной игре ребенок также оказывается «выше себя на голову». Он прекращает действия, которые очень характерны и типичны для него в реальной жизни, и переходит, если можно так сказать, к мыслительной деятельности. Он не просто вспоминает сюжеты прочитанных произведений, – кто кого убил или кто кому что сказал – а пытается анализировать, какие отношения и характеристики за этим стоят, что похожего происходит в реальной жизни.

Оказывается, что его друзья и отношения с ними похожи на отношения между мушкетерами, а мальчишки из соседнего двора – типичные гвардейцы кардинала. Тут же находится самая красивая девочка, которая, в зависимости от фигуры, выделяемой в этой игре, становится то королевой, то госпожой Бонасье.

При этом **рефлексия** является тем психологическим средством, которое помогает им реализовать литературную игру. Они одновременно рефлексиируют и свои отношения, и характеристики и качества окружающих, и те особенности людей и их отношений, с которыми сталкиваются при прочтении текстов или просмотре кинофильмов.

Конечно, многие современные подростки не только не читали знаменитой книги А. Дюма, но даже плохо помнят содержание фильмов, которые по ней поставлены. Более того,

---

<sup>67</sup> В частности, см. рассказ Ю. Нагибина «Нас было четверо» в сборнике «Зеленая птица с красной головой» (М.: Московский рабочий, 1966).



три мушкетера перестали быть для них такими примерами для подражания, каким были для детей 50-60-х годов. Однако сам принцип и особенности литературной игры, которая, как уже указывалось, во многом стала игрой «киношной», остаются такими же, как у подростков, описанных Ю. Нагибиным. Содержание кино (то, как юные зрители его понимают) становится средством, с одной стороны, для осмысления того, что происходит с ними в реальном мире, а с другой стороны – с помощью которого можно быть настоящим героем.

*Подросток, которого судят за то, что он напал на работников скорой помощи, объясняет свой поступок тем, что его другу стало плохо и он решил позаимствовать у врача «скорой» медикаменты. В первую очередь – адреналин, чтобы «как в кино» сделать своему товарищу укол в сердце. При этом его, даже спустя довольно длительное время, не смущает, что он никогда не делал уколы, тем более в сердце. Он осмыслил свои отношения с другом как отношения между героями в боевике и решил, чтобы совсем им соответствовать, отнять у работников скорой помощи лекарства.*

Многие родители детей подросткового возраста волнуются о том, что их ребенок может оказаться в плохой компании со всеми вытекающими отсюда последствиями. С одной стороны, довольно справедлива поговорка про свинью, которая везде найдет грязь, в том смысле, что подросток с соответствующими наклонностями всегда найдет для себя подходящих друзей. С другой стороны, анализ литературной игры подростков во многом подтверждает опасения родителей.

К сожалению, пристрастие многих родителей и их чад к телевизору приводит к тому, что подростки, плюс-минус, смотрят одни и те же фильмы, то есть пользуются одними и теми же сюжетами. Однако именно их окружение во многом способствует тому, кто у них будет хорошим, а кто – плохим, с кем они захотят отождествляться, а с кем будут идентифицировать своих недругов. В этом контексте компания подростков, в которой торжествует зло, которая уважает силу, а интеллигентность считает слабостью и глупостью, будет играть в бандитов. При этом они будут осмыслять свои отношения с друзьями как отношения в банде, показанные в кино, а тех, кто им противостоит, будут унижать и обижать всеми возможными способами, как правило, тоже почерпнутыми из киносюжета.

Конечно, это только один из результатов нелюбви современных подростков к чтению книг. Другим не менее серьезным ее последствием является низкий уровень воображения, который, как указывалось ранее, имеет непосредственное отношение к игровой деятельности. Исследование особенностей развития воображения у детей подросткового возраста позволило сделать ряд важных заключений. Так, во-первых, обнаружилось значительное число подростков, воображение которых имеет закономерности развития, свойственные детям дошкольного возраста. Это не только сказывается на специфике их игр и развлечений, которые преимущественно носят примитивный характер, но и существенно препятствуют эффективному обучению.

Во-вторых, у большинства современных детей подросткового возраста оказываются неразвитыми отдельные виды воображения. Например, им бывает сложно представить (вообразить) себе ситуацию (картину, сюжет), которую им предлагают при объяснении нового материала. Это ведет к тому, что они или заучивают новый материал без осмысления, или отказываются учиться, мотивируя это тем, что им это не нужно и не интересно.

Наконец, третье заключение относительно особенностей развития воображения современных подростков связано с проблемой ориентации большого числа детей на контекст предметов и явлений. Это ведет к трудностям осмысления межпредметных связей и отношений.

Таким образом, многие подростки, с одной стороны, имеют психологические особенности, мешающие им эффективно обучаться, и с другой стороны, у них есть объективные причины, препятствующие развитию игровой деятельности.

Проблемы с игрой у подростков в некоторых случаях являются психологической причиной, ведущей к асоциальным поступкам. Так, подростки живут по принципу «свой – чужой». Эти полюса сознания подростка складываются преимущественно в референтных группах, то есть в группах тех, кого они принимают, уважают, с кем хотят дружить, на кого хотят походить. Поэтому в некоторых случаях девиантное поведение подростков является своеобразной литературно-киношной игрой, содержание и смысл которой во многом являются продуктом той компании, где они состоят.

Кстати говоря, попытки оградить подростка от дурной компании тоже не являются панацеей. С одной стороны, эта компания все равно может появиться, только несколько позже, когда у подростка хватит сил не слушаться близких и самовольно вести тот образ жизни, который он хочет. При этом эта компания будет тем более востребованной, чем больше она не похожа на семью и близкое окружение подростка.

С другой стороны, лишение подростка компании сверстников или ограничение общения подростков между собой приведет к тому, что у него не будет условий для реализации литературной игры. В этом случае подросток в более старшем возрасте будет иметь проблемы и трудности, связанные с недоразвитием игровой деятельности. Например, будет полностью отождествляться с тем или теми, о ком прочитал или посмотрел кино, что приведет, во-первых, к серьезным проблемам личностного развития и, во-вторых, проблемам в личной и профессиональной деятельности в силу неразличения условной и реальной ситуаций.

## Глава 12. Театральная игра

В старшем подростковом возрасте возникает новый вид игры, который вполне можно назвать **театральной игрой**. С одной стороны, многие старшие подростки стараются принимать участие в разного рода постановках и спектаклях, а с другой стороны – устраивают театр в реальной жизни. Многие исследователи данного возраста отмечают демонстративность детей, которая в большинстве случаев как раз и связана с реализацией театральной игры.

Если попытаться проанализировать игру актеров с точки зрения психологических критериев игры, то можно выявить те общие характеристики, которые свойственны как детской, так и театральной игре.

Так, в театральной игре отчетливо видна двусубъектность, то есть позиция актера внутри и вне игры. Многие любители театра с особым удовольствием посещают один и тот же спектакль, в котором роли исполняют разные актеры. Вроде бы одно и то же содержание, во многом predetermined автором, один и тот же режиссер, который одинаково осмысляет сюжет, при этом он в большинстве случаев и подбирает актеров. Но если речь идет о действительно хороших (профессиональных) актерах, то сквозь всю эту одинаковость просвечивают разные личности. Иными словами, вне игры (в данном случае вне ролей того или иного спектакля) они разные, и эти их особенности можно увидеть в спектакле, когда они играют.

Конечно, есть актеры, которые, кого бы они ни играли – честного детектива или страшного бандита, – всегда узнаваемы не только по внешности, но и по интонации, движениям, выражению лица. При этом, с одной стороны, это показатель их низкой квалификации как актеров, а с другой стороны – критерий того, что они не играют, так как у них не прослеживается двусубъектности.

Однако есть и существенное отличие театральной игры от всех других видов игр. Если во всех видах игр, как уже указывалось ранее, есть два вида отношений – отношения реальные и отношения игровые, то в театральной игре существует третий пласт отношений – игрока и зрителя. При этом этот третий вид отношений оказывается для театральной игры наиболее значимым.

Эта ориентация на зрителя требует волевых усилий. Актеру надо не просто реализовать какие-то действия, а сделать так, чтобы зрители сопереживали тому герою, которого он играет, или чтобы зрители осмыслили спектакль так, как это задумали актеры вместе с режиссером.

Конечно, театральные игры старших подростков существенно отличаются от профессиональной игры актеров. Вместе с тем демонстративность старших подростков во многом можно объяснить именно особенностями театральной игры.

Чтобы понять особенности содержания театральной игры старших подростков, необходимо еще раз вернуться к особенностям игровой деятельности и отличию игры от неигры.

В одной из предыдущих глав<sup>68</sup> указывалось, что психологическими критериями игры могут выступать детские слова «как будто» и «понарошку». Эти слова, с одной стороны, означают, что происходящее в игре не соответствует действительности, а с другой стороны – что играющий прекрасно знает, как обстоит дело в реальности.

Даже если содержание игры совпадает с реальностью (пример Дж. Селли о том, как две сестры играют в двух сестер<sup>69</sup>), то оно разнится в зависимости от того, где реализуется. Так, две сестры в реальности могут драться за лидерство или за лакомство, тогда как в игре они с преувеличенной любезностью будут потчевать друг друга и уступать друг другу первенство.

---

<sup>68</sup> См. Главу 4 «Психологические критерии игровой деятельности».

<sup>69</sup> См. описание этой игры в кн. Дж. Селли «Очерки по психологии детства» (М.: КомКнига, 2007) или, например, в статье Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1966).

Итак, в игре, как правило, отражается не действительность, а или ее противоположность, или некоторая мечта, которая еще не осуществилась и неизвестно, осуществится ли когда-нибудь.

Эта особенность игровой деятельности распространяется и на театральную игру. Поэтому содержанием театральной игры старших подростков чаще всего становятся их желания, намерения, идеалы, которые по разным, в том числе и объективным, причинам не могут быть претворены в жизнь.

Если попытаться выявить типичные театральные игры современных подростков, то можно выделить юношеские игры и игры девушек. Юношеские игры нередко направлены на демонстрацию «крутизны» тех, кто в них играет. При этом они демонстрируют свои особые способности только в присутствии слабого пола, особенно тех, на кого хотят произвести впечатление.

Помимо этого, нередко способности быть сильными и жестокими старшие подростки демонстрируют взрослым, правда, в этом случае только в большой компании. При этом, с одной стороны, нельзя сказать, что это коллективная игра. Однако, с другой стороны, они «подзаряжают» друг друга и выступают по отношению друг к другу такими же зрителями, как и по отношению к тем, кому они демонстрируют свою силу и вседозволенность.

Таким образом, в таких играх подростки находятся внутри игры и ориентированы на своих «партнеров» и, одновременно с этим, они – вне игры и пытаются посмотреть на себя со стороны, с позиций как тех, кому они демонстрируют силу, так и тех, кто вместе с ними расправляются с «жертвами».

Опять-таки не надо думать, что все юноши играют именно в такие театральные игры. Содержание этих игр, как и игр на предыдущем возрастном этапе, во многом диктуется особой подростковой средой и идеалами, которые сложились у подростка к этому времени. Однако, к сожалению, у значительного числа юношей театральные игры сводятся именно к демонстрации своей взрослости, которую они понимают только таким образом.

Очень небольшая часть старших подростков играет в другие театральные игры, содержание которых также сильно отличается от реальной действительности. Они начинают посещать различные кружки, секции и стараются по отношению к своим ровесникам (например, одноклассникам) играть роли, подчеркивающие их профессионализм и компетентность. Так, они любят рассказывать истории про то, как руководитель кружка обращался к ним с вопросом, который был не в состоянии решить сам, как другие дети, посещающие этот кружок или секцию, беспомощны и некомпетентны по сравнению с ними, и т. п.

При этом необходимо иметь в виду две особенности театральной игры таких подростков. Первая особенность связана с тем, что таким образом старшие подростки – юноши набивают себе цену. Иными словами, они демонстрируют свою «крутизну» не через кулаки и драки, а через особые знания и социальный статус. Другая особенность, как правило, связана с тем, что в реальности они не чувствуют себя компетентными в том кружке, который посещают. Поэтому их «охотничьи рассказы» – это способ компенсировать свою реальную неуверенность.

Девичьи игры связаны, в первую очередь, с кокетничаньем с юношами. С мальчиками, особенно теми, которые им нравятся или пользуются популярностью, девушки ведут себя неестественно (именно потому, что это игра). В некоторых случаях, правда, их кокетничанье только ухудшает ситуацию, так как заставляет их выглядеть не очень умными. Однако девушкам кажется, что стоит им как-то по-особенному улыбаться, говорить с определенной интонацией или начать демонстрировать свое презрение, они сразу станут пользоваться успехом у противоположного пола.

Эта особенность девушек приводит к тому, что в старшем подростковом возрасте многие из них мечтают быть актрисами и связывают свое будущее только с этой профессией. Помимо

этого, как уже указывалось, они пытаются посещать театральные студии и участвовать в театральных постановках.

В последние годы у девушек появилась новая театральная игра. Они стали играть в фанатов того или иного актера, певца, музыканта. Им кажется, что близость к известным личностям, во-первых, сделает их более взрослыми и, во-вторых, отразится на их популярности.

Итак, театральные игры старших подростков могут быть очень непривлекательными. Нередко взрослые сердятся на детей, обвиняя их в кривлянии и манерничании. Однако необходимо отметить, что при всех своих особенностях театральная игра является игрой, то есть не отражает сущность играющих в нее подростков. Более того, эта игра очень важна для дальнейшего личностного развития детей и взрослых, так как позволяет впоследствии произвольно и осознанно конструировать свой образ мира. Таким образом, некоторая «изнанка» жизни, которая может реализовываться в театральной игре, создает основу для появления вечных гуманных ценностей.

## Глава 13. Игра с образом «Я»

В *юношеском возрасте* можно выделить два вида игры: **игру с образом «Я»** (или «игру в самого себя») в раннем юношеском возрасте и **игру в профессию** в позднем юношеском возрасте. В некоторых случаях эти игры совпадают (например, игра в себя – представителя профессии).

Исследования И.В. Сысоевой<sup>70</sup> выявили несколько особенностей раннего юношеского возраста и реализуемой в нем игровой деятельности.

Первая особенность связана со сферой общения молодых людей. Так, если подростки ориентированы на сверстников, на компании, на возможность коллективного времяпрепровождения, то в раннем юношеском возрасте наступает, по меткому выражению писателя, «пустыня отрочества». В начале раннего юношеского возраста молодой человек предпочитает общество самого себя или в крайнем случае общение с одним и тем же очень близким человеком.

Вторая особенность раннего юношеского возраста связана с отношением индивида к окружающему миру. Так, если подростки преимущественно направлены на предметное содержание, то юноши и девушки гораздо больше ориентированы на других людей. При этом их интересует целостный образ человека (хороший или плохой) вне связи с характером и качеством выполняемой этим человеком деятельности. Другими словами, молодые люди в раннем юношеском возрасте интересуются поступками и поведением другого человека, а не предметным содержанием его действий.

Третья особенность касается самосознания или образа «Я». В начале юношеского возраста у молодых людей складывается довольно устойчивый образ себя. Этот образ становится основой для их мировосприятия и оценки других людей. Именно этот образ «Я» и обеспечивает юношам и девушкам возможность выбирать деятельность не по ее популярности среди сверстников, как это делает подросток, а согласно собственной внутренней сущности. По мере развития к старшему юношескому возрасту субъект начинает понимать возможность самоизменения и его способы.

Эти возрастные особенности находят отражение в том, как строится и реализуется ведущая деятельность. Нам представляется, что одной из важных составляющих ведущей деятельности этого периода является игра – «игра в себя» или, точнее, «игра с собственными образами».

С одной стороны, этот вид игры имеет много общего с игрой дошкольника, где самое главное – построить воображаемую ситуацию и действовать в ней, но с другой – обладает рядом особенностей.

Первая особенность этой игры связана с тем, что ее предметом являются эмоциональные состояния и переживания молодых людей.

Иными словами, в этих играх значительно меньше внимания уделяется действиям и поступкам и значительно больше – разным эмоциональным состояниям, которые волнуют девушек и юношей.

Вторая особенность игры с образом «Я» касается специфики воображаемой ситуации, на которой она строится. Как правило, в этих играх юноши и девушки помещают свой образ (себя) в нереальные ситуации (которых не было у них в опыте). Например, девушки начинают рассказывать подругам о своем герое, который, как правило, или смертельно болен, или находится в безвыходной ситуации, но, главное, он не может жить без избранницы. В свою очередь,

---

<sup>70</sup> Подробнее см. работу Г.Г. Кравцова и И.В.Сысоевой «Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте: на материале обучения в 10 и 11 классах» (М., 2003).

молодые люди придумывают себе всякие подвиги, которые свидетельствуют об их небывалой силе, смекалке или особом мужестве.

Третья особенность этой игры связана с тем, что внешне она очень похожа на реальную жизнь. При этом ее психологический анализ позволяет сделать вывод о том, что это особый вид игры с правилами, в котором «на равных» представлены и правила, и сюжет.

Наконец, четвертая особенность игры в себя касается того, что в ней субъект отражает не себя «настоящего», а себя, соответствующего идеальному образу.

При этом играющий добровольно и осознанно подчиняется определенным законам, нормам, правилам. Игра в самого себя предполагает, что молодые люди не просто будут менять свое поведение и деятельность по определенной логике, но смогут управлять своей волей, так как предметом такой игры становится внутренний образ самого себя.

Таким образом, этот вид игры можно назвать *методом* построения собственного образа «Я».

Игра в самого себя имеет все особенности игровой деятельности предыдущих возрастных периодов. При этом, как отмечает И.В. Сысоева, в раннем юношеском возрасте меняется направленность игровой деятельности.

Если вспомнить объяснения героя с девушкой из фильма «Доживем до понедельника», то легко увидеть, что его игра направлена на самого себя. Юноша говорит, что человеку надо влюбиться, а поскольку девушка, с которой он объясняется, самая привлекательная в классе, то он влюбился в нее.

Представляется, что молодой человек, который впоследствии сжигает сочинения про то, что такое счастье, не влюблен в девушку, а играет в любовь. Если попытаться проанализировать содержание этой игры, то видно, что человек манипулирует со своей эмоцией и произвольно находит предмет для ее реализации.

Есть основания считать, что такая игра в себя является необходимым условием развития личности в раннем юношеском возрасте. Главным же ее предметом выступают части собственного «Я», элементы своего представления о себе, чувства и эмоции, возникающие при их взаимодействии с такими же «элементами» другого человека.

Анализ игры с образом «Я» позволяет И.В. Сысоевой сделать несколько заключений.

Во-первых, эта игра имеет те же характеристики, что и традиционная детская игра. Так, например, в ней отчетливо можно наблюдать воображаемую ситуацию, которая отличается от реальной (хотя часто очень схожа с ней). При этом такая воображаемая ситуация может быть спроецирована и на внешний предметный мир, и на партнеров по общению.

Помимо воображаемой ситуации в игре юношей и девушек можно отчетливо увидеть двупозиционность – одновременное нахождение внутри игры и вне ее.

Второе заключение И.В. Сысоевой касается того, что в раннем юношеском возрасте (в игре с образом «Я») можно выявить ту же логику развития игры, что и в дошкольном возрасте: от режиссерской, через образную, к сюжетно-ролевой и, наконец, к игре с правилами.

Например, сначала придумывается сюжет (режиссерская игра), который записывается в дневнике или описывается в письме подруге. Затем начинается демонстрация соответствующего образа (страдающая от любви и сложных обстоятельств девушка или молодой человек, которому все трудности нипочем). Потом следует разыгрывание получившегося сюжета. Правда, здесь, в отличие от традиционной сюжетно-ролевой игры, партнеры не столько имеют обратные функции (врач – пациент), сколько являются некоторыми зрителями – сочувствующими или восхищенными. Все заканчивается особыми играми с правилами, в которых юноши и девушки разрешают конфликт, следуя определенным правилам (безнадежно болеющий герой умирает или выздоравливает и уезжает на край света, все противники побеждены и перевоспитываются и т. п.).

При этом если в начале юношеского возраста доминирует какой-то определенный вид игры, то начиная с конца раннего юношеского периода развития эти игры реализуются одновременно (параллельно друг другу).

Третьей особенностью игры с образом «Я», по мнению И.В. Сысоевой, является то, что она часто носит театрализованный характер. Это означает, что играющий ориентируется не только на партнера по игре, но и на зрителей. Эта особенность игровой деятельности становится возможной, если субъект не только осознает свой внутренний мир и контролирует свои взаимоотношения с партнером, но и умеет это презентировать (демонстрировать) вовне.

Еще одной особенностью игры в себя, с точки зрения И.В. Сысоевой, является специально организованная рефлексия, которая обязательно сопровождает этот вид игры. Во-первых, можно полагать, что включение рефлексии в игру в раннем юношеском возрасте является непременным условием перехода к взрослому онтогенезу. Во-вторых, включение рефлексии в игру учащихся 10-х и 11-х классов обеспечивает осмысление процесса и результата игры и позволяет, с одной стороны, найти в своем опыте соответствующие примеры и ситуации и, с другой стороны, сформировать собственное отношение к примерам и ситуациям, предложенным другими участниками образовательного процесса.

Игра с образом «Я» внешне очень похожа на театральную игру (тем более что она часто, как уже отмечалось, происходит в театрализованной форме). Однако между этими играми есть существенное различие. Если в театральной игре ребенок разыгрывает имеющиеся у него в опыте ситуации, только меняя действующих лиц, то в игре с образом «Я» юноша или девушка расширяют и обогащают свой опыт.

Иными словами, если старший подросток видит по телевизору некую ситуацию, он сможет отобразить ее в своей театральной игре (сделав себя главным героем), только если она ему хорошо знакома и понятна. Девушки и юноши в раннем юношеском возрасте пытаются играть в не очень знакомые и не очень понятные для них ситуации, правда, по-прежнему присваивают себе свойства и характеристики главного героя.

При этом необходимо отметить один важный фактор, непосредственно связанный с игрой в самого себя. Психологической основой этой игры, помимо всех перечисленных видов игр, является устойчивый образ «Я». Только наличие устойчивого образа «Я» позволяет экспериментировать с этим образом, помещая его (в игре) в разные, в том числе и малознакомые, ситуации.

Для подростков – что младших, что старших – образ «Я» в их игровой деятельности не очень важен, так как они, в том числе и с помощью разных игр, только познают себя, свои особенности, свой внутренний мир<sup>71</sup>. В свою очередь, юношеская игра в самого себя, с одной стороны, тоже имеет продукт в виде нового образа «Я», однако, с другой стороны, ее развитие предполагает наличие устойчивого образа «Я».

Девушки в игре с образом «Я» придумывают себе поклонников, которые, как правило, выполняют важное государственное задание или являются инвалидами и поэтому боятся показаться на глаза любимой. В некоторых случаях девичьи игры с образом «Я» заключаются в том, что в них тайно влюблена какая-то звезда, которая в силу очень сложных обстоятельств не может при всех признаться в любви избраннице.

Юноши в игре с образом «Я» придумывают себе банды с конкретными бандитами, против которых они борются, у них появляются важные тайны, которые они под страхом смерти не могут никому доверить, они становятся свидетелями какой-то особой встречи, и поэтому за ними начинают охотиться.

---

<sup>71</sup> Подробнее об этом см. в Главе 23 «Роль игры в развитии личности».



В любом случае и юноши, и девушки с помощью игры с образом «Я» познают себя, проверяют свой устойчивый образ «Я», находят в себе новые черты, особенности и открывают свой внутренний мир.

## Глава 14. Игра в профессию

В старшем юношеском возрасте на базе игры с образом «Я» появляется новый вид игровой деятельности – **«игра в профессию»**.

По данным исследования М. А. Макаренко<sup>72</sup>, эти игры также предполагают устойчивый образ «Я», правда, в этом случае такая устойчивость получена опытным путем, с помощью игры с образом «Я».

В игре в себя требуется определенное волевое усилие, чтобы представить себя в условиях, которых не было в опыте. Аналогичным образом обстоит дело и с игрой в профессию. Она предполагает совмещение сложившегося образа «Я» и образа профессии. Если сложившийся образ «Я» и образ профессии по отдельности реализуются в актуальном развитии, то их совмещение предполагает «вставание на цыпочки» или волевое усилие.

Экспериментальное исследование профессионального сознания и самосознания позволило М.А. Макаренко сделать ряд важных заключений. Так, во-первых, в основе профессионального сознания лежит **образ профессии**, который возникает в более раннем периоде детского онтогенеза. Особую роль в этом процессе занимает игра, в которой, с одной стороны, проигрываются имеющиеся у ребенка представления, а с другой стороны – уточняется и углубляется образ той или иной профессии.

Второе заключение связано непосредственно с поздним юношеским периодом развития и касается, собственно, начала становления профессионального сознания. **Игра с образом «Я»**, возникающая на основе **устойчивого образа «Я»**, позволяет «примерить» на себя сформировавшийся к этому возрасту образ профессии.

Третье заключение касается того, что в старшем юношеском возрасте, в особых играх, которые мы называли «игры в профессию», происходит взаимодействие образа профессии, устойчивого образа «Я» и игры с образом «Я». Это создает условия для возникновения **«образа себя как профессионала»**.

По мере развития игр в профессию **«образ себя как профессионала»** разделяется на два – **наличный образ себя как профессионала и идеальный (будущий) образ себя как профессионала**.

В литературе широко известен синдром студента третьего курса медицинского вуза, который находит у себя и у знакомых все виды изучаемых болезней. Аналогичный синдром есть и у студентов, обучающихся другим специальностям. Во многом это результат игры в профессию, который исчезает у большинства юношей и девушек по мере становления и развития профессионального сознания.

В качестве примера целенаправленно использующейся игры в профессию можно привести опыт Института психологии им. Л.С. Выготского.

Сложность позиций педагога и психолога состоит в том, что они, с одной стороны, должны максимально сопереживать ребенку и отождествляться с ним, чтобы добиться его доверительного отношения и открытости. В то же время, с другой стороны, педагоги и психологи всегда должны быть надситуативными. Они не должны «влипать» в ситуацию, их эмпатия не должна мешать рассмотрению ситуации и участвующих в ней партнеров из «точки вовне» (К. Левин<sup>73</sup>). Другими словами, профессии педагога и психолога предполагают одновременное владение двумя прямо противоположными по смыслу позициями – умением отождествляться и умением рефлексировать со стороны.

<sup>72</sup> См. статью М.А. Макаренко «К проблеме становления профессионального самосознания в культурно-историческом аспекте» в журнале «Вестник РГГУ» (Серия «Психология», № 3, 2008).

<sup>73</sup> Подробнее об этом понятии см. в кн. К. Левина «Динамическая психология» (М.: Смысл, 2001).

Таким образом, для подготовки и педагогов, и психологов следует искать формы и методы обучения, которые позволили бы научить студентов занимать и удерживать эти сложные позиции. Проведенный анализ существующих образовательных программ, а также многолетний опыт работы в различных вузах позволили прийти к заключению, что наиболее эффективной формой работы со студентами – будущими педагогами и психологами является организация **психологического театра**.

Работа в психологическом театре позволяет студентам научиться владеть собой, рефлексировать свои состояния, произвольно занимать те или иные личностные позиции в зависимости от обстоятельств. Не менее важно, что эта работа коллективная. Она позволяет сформировать активный, рабочий студенческий коллектив, что, как показывают последние данные мировой педагогической психологии, весьма эффективно в плане организации педагогического процесса.

Участвуя в психологическом театре, студент овладевает необходимыми умениями для практического применения знаний, получаемых им при прохождении теоретических курсов, а также углубляет, расширяет и конкретизирует эти знания.

В курсе «Экспериментальный психологический театр» учебный материал по психологии переосмыслен и перераспределен в логике онтогенетического развития человеческих деятельностей. Таким образом, удастся выстроить **целостное смысловое пространство психологической реальности**.

Это пространство принципиально условно. Оно произвольно конструируется и трансформируется субъектами психологических действий. В рамках этого курса студенты не работают со своими собственными личностными проблемами. Являясь универсальными человеческими существами, они осваивают произвольные, психологически грамотные действия, беря за основу самые различные взаимные позиции, содержание и ситуации общения. В этом кардинальное отличие данного курса от курсов – тренингов личностного роста, психодрамы и других. Последние в той или иной мере затрагивают обучающихся лично, к чему студенты младших курсов (первого и второго) еще не готовы ни мотивационно, ни когнитивно. Вместе с тем очень важно именно на младших курсах одновременно с прослушиванием фундаментальных, теоретических и общепсихологических дисциплин дать живой, чувственный, но в то же время теоретически осмысляемый **опыт самостоятельных действий** в рамках психологической реальности человеческого общения и деятельностей.

Студенты в процессе обучения в Психологическом театре овладевают способностью осмысленно и произвольно действовать в реальности содержательного взаимодействия с другими людьми, строить и при необходимости изменять стратегию и тактику такого взаимодействия.

Вместе с тем студенты, прошедшие обучение в рамках курса «Экспериментальный психологический театр», могут содержательно и конструктивно, психологически грамотно осмыслять конкретные жизненные проблемы, уметь их анализировать, обобщать и интерпретировать в рамках пройденного материала.

Студенты, которым предлагалась эта игра в профессию, качественно отличаются от тех, кто учился по традиционным программам. Они без проблем включаются в любой новый коллектив, легко контактируют как с детьми, так и со взрослыми.

Итак, как указывалось ранее, в юношеском возрасте возникают и развиваются два вида игры – игра с образом «Я» и игра в профессию. С одной стороны, они различаются по своему содержанию. Однако, с другой стороны, игра в профессию тоже направлена на конструирование, уточнение и детализацию «Я» – концепции. В этом контексте описанный выше курс «Экспериментальный психологический театр» имеет два продукта: образ профессии и одновременно образ себя, в частности себя как профессионала.

## Глава 15. Игры взрослых

Для того чтобы понять психологический смысл игры взрослых, давайте попробуем проанализировать какую-нибудь типичную взрослую игру. Например, одной из первых массовых популярных игр, которая появилась в нашей стране, была игра «Спортлото». Люди должны были угадать пять или шесть цифр и зачеркнуть их на цифровой матрице. Нам кажется, что эта игра очень показательна, так как большинство взрослых игр, появляющихся на экранах телевизоров, построены по этому же принципу. Убедившись, что в общем-то необременительная процедура может улучшить финансовое положение, люди самого разного возраста и профессий охотно в нее включились. Однако очень скоро выяснилось, что люди не просто покупают игровые поля и зачеркивают цифры, а еще и методично ведут учет тех цифр, которые выиграла в прошлые розыгрыши. Появились даже специальные модели, которые помогали людям угадывать нужные цифры, и, несмотря на то что они стоили больше, чем игровые билеты, люди их активно покупали.

Анализ этой ситуации с позиций критерия игровой деятельности показывает, что вот этот предварительный и итоговый этап игры являются неотъемлемой ее частью. Другими словами, зачеркивание цифр само по себе не является игрой. Это только одна ее часть – процессуальная. В ней человек находится внутри ситуации. Для игры необходима и другая позиция – надситуативная, которая реализуется на предварительном этапе (планировании) или итоговом этапе, когда идет сопоставление и анализ случившегося выигрыша или проигрыша.

Учитывая многократно отмеченный исследователями игры факт, что процессуальная ее часть со временем сворачивается и вербализуется, можно сказать, что психологический смысл игры взрослых состоит в **рефлексии и анализе**.

Доказательства этому мы видим в том, что, во-первых, игра очень проективна и, во-вторых, она позволяет взрослым решить самые разные проблемы и трудности. Первый аспект позволяет человеку проявить себя, второй – перенести полученный опыт в реальную жизнь. При этом необходимо отметить, что, например, так называемая детская игротерапия малоэффективна и ситуативна. Мы считаем, что это связано, в первую очередь, с особым психологическим смыслом детских игр. Использование же игры в работе со взрослыми очень эффективно, так как стремление к анализу, лежащее в ее основе, обеспечивает взрослому возможность проявления своей индивидуальности и одновременно служит механизмом конструирования собственной личности.

Сказанное не означает, что в игре детей нет места рефлексии или что в игре взрослых нет идентификации. Просто в игре детей рефлексия достигается путем идентификации, а в игре взрослых идентификация обеспечивается рефлексией.

Разный психологический смысл, который имеют игры взрослых и игры детей, налагает определенные требования к их организации и использованию. Так, с одной стороны, и игры взрослых, и игры детей требуют соблюдения основного условия – двупозиционности. И при организации детских игр очень важно, чтобы ребенок смог реализовать надситуативную позицию, в противном случае игра не состоится. Мы уже приводили пример с глухой девочкой<sup>74</sup>, который описан Г.Л. Выгодской. Девочка, согласившись с психологом, что кубик это собака, играла с кубиком как со щенком: щенок прыгал, лаял, лизался. Казалось, что девочка находится в воображаемой ситуации. Но когда она пришла в группу, то обнаружилось, что все это она делала в угоду взрослому («Если тетя хочет, пусть будет так»).

Такая картина очень часто наблюдается в организованных взрослым играх, где дети не играют, а выполняют инструкцию взрослого, действуя по правилам.

---

<sup>74</sup> См. стр. 13-14 наст. изд. – прим. изд.

Организация таких «игр» не является чисто «детским» явлением. Так, очень часто в играх-тренингах, организационно-деловых играх, бизнес-тренингах организаторы не учитывают необходимость двупозиционности игры. Поэтому, хотя взрослые участники могут быть очень довольны проведенным временем, особого эффекта «такие игры» не несут.

Однако при организации игр взрослых существует и другая опасность – потерять именно ситуативную позицию. Так, например, многие игры, построенные на теоретическом содержании и требующие, в первую очередь, анализа, не дают никакого развивающего эффекта. Более того, в отличие от предыдущего случая, многие так называемые деловые игры, построенные по этому принципу, вызывают скорее раздражение и опять-таки малоэффективны.

Выделение рефлексии и анализа в качестве основной психологической задачи игр для взрослых означает, что при их организации особое место необходимо отводить планирующему и итоговому этапам. В противном случае сам процесс (отмечание цифр, называние буквы, выполнение какого-либо действия) не несет в себе смысла игровой деятельности. Это оказывается либо просто инициативным практическим действием, либо выполнением деятельности по инструкции, но и в том и в другом случае субъект находится в ситуативной позиции.

Если проанализировать коллективные взрослые игры, такие как, например, футбол или волейбол, то, как нам кажется, там тоже можно увидеть специфику игр взрослых. Так, очень показательным является тот факт, что такие игры часто сопровождаются следующим непосредственно за ними этапом релаксации, где участники расслабляются, отмечают выигрыш или, наоборот, переживают проигрыш и обязательно **анализируют** прошедшую игру. Конечно, этот анализ далек от того классического анализа, который обычно используется в научных исследованиях. Но иногда даже проговаривание наиболее запомнившихся эпизодов, многократное возвращение к ним дает субъекту основу для рефлексии. Часто в таких послеигровых беседах обсуждаются также матчи профессиональных команд, которые наши игроки наблюдали в качестве болельщиков.

Очень любопытной с этих позиций бывает реакция участников таких игр на выигрыш или проигрыш. Так, часто, несмотря на солидный возраст и наличие сторонних наблюдателей, участники коллективных игр прыгают и радуются, как дети, или по-детски же бурно огорчаются. Мне известен случай, когда один вполне взрослый и интеллигентный человек **по-настоящему** обиделся на сына своего товарища, который, по его мнению, что-то не так делал в совместной игре. В то же время игра хорошо известна своей **условностью**. Другими словами, игра всегда частична по отношению к жизни и, как ни парадоксально, проигравшие или выигравшие дети выражают менее яркие эмоции, нежели их старшие коллеги. По-нашему мнению, дело в том, что дети **играют** в эти игры, а взрослые часто выполняют совсем другую деятельность – профессиональную, направленную на зарабатывание денег, общение и т. п.

Сказанное означает, что в игру можно играть, а можно и не играть. Все зависит от того, в какой или в каких позициях находится субъект в игровой деятельности.

В контексте всего вышесказанного термин «профессиональный игрок» имеет под собой определенный психологический смысл. «Профессиональный игрок» – это человек, который всегда, в том числе и в обыденной жизни, пытается держать свойственную игре двойственную позицию. Таким образом, он в самых разных ситуациях может одновременно находиться внутри ситуации и над ней. С одной стороны, эта позиция очень эффективна для игры, и такие люди являются прекрасными игровыми партнерами. С ними интересно играть как в одной команде, так и иметь в противниках. Они всегда корректны и не переносят игровые отношения в реальную жизнь. В то же время специфическая для игры условность и частичность, как правило, делает таких людей эмоционально выхолащенными. Они не умеют по-настоящему сопереживать другому человеку, чувствовать окружающий мир, погружаться в ту или иную ситуацию. Они поверхностно общаются и, вероятно, вследствие этого у них много приятелей

и практически нет друзей. Все сказанное позволяет говорить об ущербности человека – профессионального игрока как личности.

Организация игровой деятельности предполагает создание условий для становления и развития профессиональной игровой позиции. В этом контексте игротехник – это человек, имеющий профессиональную игровую позицию и умеющий создавать условия для ее развития у других людей.

Вместе с тем, согласно нашему предположению, двупозиционность присуща игровой деятельности с самого начала, она – ее критерий. И в этом смысле двупозиционность, конечно, есть и у тех взрослых, которые не имеют профессиональной игровой позиции, но у них две игровые позиции разведены во времени. Поэтому задача организатора игр – создать условия, а именно – соответствующие этапы, где бы могла реализоваться надситуативная позиция. Только в ее контексте практическая деятельность человека приобретает статус игры.

Многочисленное участие в самых разнообразных играх ведет к тому, что человек научается совмещать две позиции в игре (ситуативную и надситуативную) одновременно, и у него появляется профессиональная игровая позиция.

Если сопоставить вышесказанное с описанием детской игры, то закономерно возникает вопрос – почему ребенок умеет удерживать в игре две позиции одновременно, а взрослого этому надо учить. Ответ на этот вопрос можно найти, по нашему мнению, при анализе процессуальной стороны игровой деятельности. Д.Б. Эльконин многократно отмечал, что в игре ребенок направлен на социальные отношения. Это замечание очень важно, так как, с одной стороны, подтверждает нашу гипотезу об идентификации как психологическом смысле игры и, с другой стороны, позволяет поставить игровые действия на самую нижнюю ступень иерархии структуры игровой деятельности.

Исследования прошлых лет позволили обнаружить, что чрезмерное увлечение детей процессуальной стороной игры фактически разрушает игровую деятельность и сводит на нет ее роль в психическом развитии. В частности, ориентированные на деятельность в игре дети составляют значительную часть не готовых к школе первоклассников.

В играх взрослых коренным образом меняется сам процесс игры. Каким бы условным ни был материал игры (например, карты), сам процесс всегда имеет ярко выраженную практическую направленность. Если в детской игре можно сказать «Как будто я поел» или «Я понарошку пошел», то во взрослой игре я или поймал мяч, или нет, или побил карту, или не смог, или угадал цифру, или назвал неверную. Даже в такой вроде бы реальной игре, как игра с правилами, дети по многу раз могут переигрывать и вести себя с точки зрения игрового правила алогично. Например, в футболе схватить мяч руками и бежать к воротам противника. Или играть в простейшие карточные игры (например, в «пьяницу»), все время подкладывая себе сверху определенную масть. Мы считаем, что это вызвано, в первую очередь, условностью содержания детских игр. Во взрослой же игре сама процессуальная часть уже не носит условный характер. Она реальна, и успех игры во многом зависит от ее воплощения.

Таким образом, условность процессуальной стороны игры во многом помогает реализоваться профессиональной игровой позиции детей. Отсюда следуют два важных практических вывода. Первый касается материалов для детской игры. Очень популярные в детских садах игровые зоны, создание тематических игровых уголков, использование детализированных игрушек – все это не помогает развиваться игре детей, а убивает ее, так как снимает ее условный характер.

Второй вывод непосредственно связан с организацией детской игры. Так, в задачу взрослого, организующего детскую игру, входит переключение внимания детей с процессуальной стороны игры на эмоциональное отождествление с тем или иным героем, персонажем, партнером, другими словами, на **идентификацию**. Ребенку, чтобы «быть врачом», надо не делать укол или выслушивать пациента, а почувствовать себя врачом, который заботится о других,

поддерживает слабых, помогает выздороветь. Отсюда следует, что ребенок может играть только в то, что ему знакомо из собственного опыта, в то, что он прочувствовал в реальной жизни. Таким образом, фундамент для построения игровой деятельности в детском возрасте связан, прежде всего, с **общением ребенка со взрослым**, где взрослый помогает ребенку рефлексировать собственный опыт и через него понимать позицию других участников ситуации и саму ситуацию в целом.

Игры взрослых возникают и развиваются на прочном фундаменте детской игры. Это означает, что если у человека не развита идентификация или он не умеет одновременно удерживать две позиции при условном содержании, то он не готов к «взрослым играм». Другими словами, человек способен удерживать двойную позицию в реальной ситуации только в том случае, если у него есть опыт удерживания двойной позиции в условно протекающей процессуальной части.

К концу дошкольного возраста у детей возникают определенные игры, которые по способу своей реализации можно отнести к взрослым играм. Это, например, игра в почту, где ребенок, с одной стороны, играет роль почтальона или адресата, но, с другой стороны, ему необходимо реально что-то прочесть и дать адекватный ответ. Конечно, участие в такого типа играх доступно не всем детям. Так, есть дети, которые не читают содержание письма, а придумывают его сами, или процесс чтения так захватывает ребенка, что про игру он уже забывает. Анализ поведения и деятельности таких детей показывает, что они психологически не готовы к участию во взрослых играх. Причем эта неготовность может быть вызвана разными причинами. Так, эти дети могут не уметь удерживать двойную позицию в играх с условно протекающей процессуальной частью. Или же дети могут играть в свои игры, например в общение ученика и учителя, и тогда сюжетный колпак «почты» оказывается для них неадекватным. В любом случае главной отличительной особенностью этих детей, по сравнению со сверстниками, является недостаточно развитая идентификация, только в одном случае дети не идентифицируются с тем, кто отправил письмо (или его получил), а в другом случае – с организатором этой игры.

Экспериментальные исследования, посвященные использованию игры в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, показали, что играм с реальным содержанием должны предшествовать аналогичные игры с условно протекающим процессом реализации. Другими словами, если мы хотим использовать игру в почту для того, чтобы научить детей читать или создать условия для закрепления навыка чтения, мы должны сначала дать детям опыт игры в почту, где дети бы не читали реально, но осваивали бы социальные отношения. Это вполне соответствует мысли Д.Б. Эльконина о том, что освоение всегда предполагает два этапа: этап осмысления деятельности, связанный с человеческими отношениями, и уже затем этап, непосредственно отвечающий за освоение предметной деятельности.

Таким образом, в недрах детской игры создаются условия для возникновения игр взрослых, и готовность к этим играм связана, прежде всего, с умением удерживать двупозиционность игры уже на реальном содержании. При этом игровая деятельность как бы распадается на несколько этапов, причем подготовительный и итоговый этапы требуют надситуативной позиции, а собственно сам реальный процесс деятельности, как правило, сопровождается ситуативной позицией. По мере развития взрослых игр человек приобретает профессиональную игровую позицию, которая позволяет ему одновременно удерживать двупозиционность игр с самым разным содержанием.

Особым видом игры, где есть одновременно и реальное, и условное содержание, является театр. В последнее время театр и игра в него стали широко использоваться в самых различных практиках. Это вполне понятно.

Во-первых, театр рождает у большинства людей сильные эмоции, и поэтому игра в театр, как правило, не вызывает ни у кого негативного отношения. Более того, как показывает наш

опыт и следует из психологической литературы, для многих людей – детей и взрослых – и посещение театра, и игра в него являются значимым событием.

Во-вторых, театральная игра, как особый вид игровой деятельности, знакома каждому человеку практически с детства, что значительно упрощает использование ее в разных практиках.

В-третьих, в театре можно прожить целую, очень интересную, жизнь, где радуешься и огорчаешься, попадаешь в ловушки и побеждаешь. Таким образом, в театральной игре человек, с одной стороны, может самореализоваться, а с другой – эмоционально обогатить свою повседневную жизнь.

Наконец, в-четвертых, в театре присутствует как будто бы «я» и в то же время «не я». Я, как зритель, смотрю и вместе с тем, как реально действующий персонаж, помогаю (сочувствую, желаю успеха) тому или иному герою (не зря дети в театре часто кричат и указывают злодею другое направление, нежели то, куда скрылся их любимый герой). Взрослые не вступают в прямой диалог с персонажем, но могут в сердцах сказать: «Ну и дура! Зачем ему поверила?!»

Я – играющий в театре – тоже «я» и «не я». Я, как герой, должен бояться какого-то персонажа, но я, как исполнитель, знаю, что тот все равно погибнет.

Таким образом, в игре в театр отчетливо можно проследить специфические для любой игры две позиции. Вместе с тем реальность театральной пьесы и одновременно ее условный характер позволяют говорить о театре как о промежуточной форме между играми детей и играми взрослых. С этих позиций игра в театр – необходимое условие перехода детских игр в игры взрослые. В то же время в театр охотно играют и взрослые, и дети. Что же дает театр в плане развития детских игр и для игры взрослых?

Если проанализировать, как дети играют театральный спектакль, то легко убедиться, что они просто повторяют слова того или иного героя. При этом можно заметить, что их жесты и интонации часто являются искусственными и точно воспроизводят слышанный ребенком образец. При таком подходе игра в театр абсолютно бессмысленна и если что и развивает – то механическую память, которая у большинства детей и так хорошо развита.

В хорошем детском театральном спектакле могут быть пропущены целые реплики, может, наоборот, появиться новый текст, но отчетливо видно, что ребенок сумел идентифицироваться с тем, кого он изображает. Таким образом, как нам кажется, психологический смысл игры в театр ничем не отличается от смысла просто игры. Театр для детей – школа идентификации, причем особенности театральной деятельности позволяют создать более полные и эффективные условия для того, чтобы ребенок смог отождествиться с тем или иным героем. Помимо этого, театр позволяет детям показать себя. Хорошо известны случаи, когда, например, застенчивый ребенок в театре становится героем, побеждающим всех врагов. Но по окончании ситуации (по завершении спектакля) ребенок вновь становится застенчивым и стеснительным. Помочь ему преодолеть эти качества может только многократное и разнообразное участие в таких спектаклях. В этом плане нам кажется, что использование термина «коррекционные игры» в отношении детских игр не совсем правомерно. Они скорее являются игровыми тренингами, то есть тренируют ребенка, но не исправляют и не меняют ход его психического развития.

В жизни взрослых театр имеет совершенно особое значение. Учитывая то, что, как мы уже указывали, театр является частью игровой деятельности, можно сказать, что основной смысл театра для взрослых состоит в создании условий для анализа и рефлексии. С этим, по нашему мнению, связан тот факт, что многие актеры осваивают и профессию режиссера, для которой анализ и рефлексия являются неотъемлемой частью. При этом театр дает возможность, с одной стороны, отождествляться с самыми разными героями, а с другой стороны – искать разнообразные средства передачи того или иного состояния или эмоции. С этих позиций театр в жизни взрослых людей является мастерской личностного конструирования. Это



означает, что, передавая состояние того или иного персонажа, отождествляясь с ним и анализируя его поступки и поведение, человек получает возможность воздействия на самого себя. Поэтому театр позволяет не только проецировать свою личность вовне, но и сознательно строить и конструировать ее. В этом плане можно сказать, что игра в театр взрослых создает психологические условия работы с собой и над собой.

Последний вопрос, на котором мы бы хотели остановиться, связан со сферой использования игры в жизни взрослых. Нам кажется, что можно выделить три области использования игровой деятельности. Первая связана с проведением разного рода психотерапевтических работ. Особенности взрослой игры позволяют не просто использовать ее в плане накопления нужного опыта, но реально изменять ход психического развития человека.

Вторая область применения игры в жизни взрослых – это профессиональные игры. Введение игры для решения профессиональных проблем позволяет, с одной стороны, выйти из ситуации (двупозиционность игры) и посмотреть на нее из точки «вовне» (К. Левин). С другой стороны, участие в коллективной игре помогает понять позицию оппонентов и тем самым найти решение актуальной проблемы.

Наконец, третья, самая важная, с нашей точки зрения, область использования игровой деятельности связана с тем, что в игре человек получает реальные средства воздействия на себя и может произвольно строить свое поведение, деятельность, общение. Эта способность является не только важной частью многих профессий, связанных с работой с людьми, но и гарантом гармоничного развития личности.

## Часть III. Роль игры в психическом развитии человека

### Глава 16. Игра и общение

Общение, согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, является основным источником психического и личностного развития в онтогенезе. В этом контексте игра, возникающая на определенном этапе психического развития ребенка, непосредственно связана с особенностями общения. Но при этом игра представляет для развития общения такие благоприятные условия, что можно даже сказать, что общение в значительной степени развивается и формируется в игровой деятельности. Такая взаимосвязь игры и общения позволяет нам, с одной стороны, говорить об определенной организации общения как источника игры и, с другой стороны, использовать игру как своего рода средство целенаправленного развития общения.

Еще одним аспектом взаимосвязи общения и игры является то, что общение в определенном контексте может рассматриваться как механизм игровой деятельности. Другими словами, анализ игры позволяет выделить некоторые особенности построения и реализации общения, которые и делают игру игрой. Именно поэтому можно сказать, что одним из важнейших признаков игровой деятельности является специфика организации общения играющего как с окружающей действительностью, так и с другими людьми.

Дальнейший анализ связи общения и игры будет невозможен без понимания того, что такое, собственно, общение. С одной стороны, в возрастной психологии принято рассматривать общение как особую деятельность<sup>75</sup>. В этой логике выделяются даже два периода развития – младенческий и подростковый возрасты – когда общение выступает не просто как особая деятельность, а как ведущая деятельность психического развития<sup>76</sup>. Такое понимание общения дает исследователям возможность применить деятельностный подход для его анализа. М.И. Лисина, например, выделяет цели, мотивы и даже операции деятельности общения.

С другой стороны, общение может быть понято как основание любой совместной деятельности. Например, К. Маркс отмечал, что когда он один находится у себя в кабинете и пишет статью, то общается с другими при помощи этой статьи. В этой логике общение является базой не только для совместной, но и для осмысленной деятельности, поскольку, как настоятельно подчеркивал Д.Б. Эльконин, сам смысл является производным от общения человека с окружающими.

Изучение развития общения на разных этапах онтогенеза позволяет нам выдвинуть предположение о том, что **общение может выступать и как особая деятельность, и обеспечивать совместность и осмысленность другой деятельности**. Эти две стороны, два аспекта общения проявляются на разных этапах онтогенеза по-разному. К примеру, в младенческом возрасте, главным новообразованием которого, по мнению Л.С. Выготского, является сознание «пра-мы», общение выступает своей деятельностной стороной, а в дошкольном возрасте с ведущей игровой деятельностью общение обеспечивает осмысленность и совместность действий ребенка.

Говоря об общении, необходимо иметь в виду две его психологические особенности. Во-первых, общение уже по самому своему названию предполагает общность. Конкретизируя это, можно сказать, что общение предполагает наличие общего контекста. При этом в одних слу-

---

<sup>75</sup> Подробнее см. работы М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой.

<sup>76</sup> Подробнее см. работы М.И. Лисиной, Д.И. Фельдштейна, Г.Г. Кравцова.

чаях этот контекст и реальная действительность совпадают, а в других – расходятся. Общность контекста обеспечивает его участникам понимание друг друга.

Есть такой детский анекдот: динозавр говорит динозаврихе: «Угу?». Она отвечает: «Не-а». Так и вымерли.

Вероятно, трагический конец данной истории определяется тем, что динозавриха не поняла или не хотела понять динозавра.

Если «расшифровать» диалог динозавров, то легко увидеть, что он может значить и то, что заложено в анекдоте, а может иметь и совершенно иной смысл. Например, «Угу?» может означать «Пойдем гулять?», или «Давай купим мороженое?», или что-то совсем третье. Важно то, как это «Угу?» воспримется партнером по общению. Если у общающихся есть понимаемый друг другом и принимаемый общий контекст, то тогда, скорее всего, общение состоится, а если нет, то так можно и «вымереть».

Эта первая особенность общения очень важна в плане возникновения игровой деятельности. Исследование психологических особенностей детей, воспитывающихся в детском доме и поэтому лишенных или почти лишенных общности с родителями, показало, что главное их отличие от сверстников, имеющих полноценную семью, связано с игровой деятельностью<sup>77</sup>.

В связи с этим вспоминается описанная Д.Б. Элькониним тенденция в психическом развитии ребенка – «желание жить с взрослым общей жизнью». Это прежде всего означает, что ребенок привязан к взрослому, что ему интересно общаться с миром взрослых, что он хочет быть похожим во всем на взрослых. Американский психолог Э. Эриксон формулирует это как «доверие к миру взрослых».

Вторая особенность общения касается наличия в нем некоторого диалога. Сказанное легко проиллюстрировать на примере стихотворения С. Михалкова «А что у вас?». Так, в первой части стихотворения каждый из детей говорит про свое. Между ними не возникает общения, так как нет общего контекста: «А у нас сегодня кошка родила вчера котят...», «А из нашего окна площадь Красная видна...». Затем кто-то из детей говорит, что мама «собирается в полет», и эту тему тут же подхватывают остальные: у кого-то «мама – повар», чья-то «мама – милиционер» и т. п. Возникает общий контекст и вместе с ним общение детей. Вдруг, вероятно, самая взрослая девочка говорит: «Мама разные нужны, мамы всякие важны», и с этим все соглашаются. После этого общая тема и контекст, может быть, и остаются, а вот отсутствие диалога приводит к тому, что общение кончается: «Дело было вечером, спорить было нечего».

Наряду с тенденцией «жить совместной жизнью со взрослым», Д.Б. Эльконин выделяет и вторую тенденцию – быть независимым от взрослого, желание ребенка быть самостоятельным. Эта тенденция реализуется ребенком в диалоге в общении.

Наличие в общении как минимум двух позиций позволяет ребенку, с одной стороны, сознательно подражать взрослому, а с другой стороны – чувствовать себя источником собственной деятельности, выполняя самостоятельно те или иные действия.

Говоря об общении как одном из источников игровой деятельности, необходимо отметить еще одну особенность его развития. Так, если начальные формы общения малыша с мамой еще непосредственны и не только не содержат каких-либо особых средств общения, но также и бессодержательны, то уже во второй половине первого года у ребенка появляются первые формы «содержательного» общения. Конечно, содержательным его можно назвать только условно, но, главное, что общение становится из внеситуативного ситуативным.

В первом полугодии своей жизни малыш во всех случаях **одинаково** реагирует на взрослого. При этом, как правило, и взрослый общается с малышом одинаково, независимо от того, купает он его, кормит или перепеленывает. Однако во втором полугодии их общение меня-

<sup>77</sup> Результаты исследований изложены в кн.: Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990.

ется. Теперь уже наблюдательная мама понимает, почему, например, плачет малыш – болит животик или просто хочет на руки. Конечно, эти изменения в реакции ребенка возникают под влиянием общения взрослого, который теперь уже по-разному «говорит» с ребенком. Вот малыш проснулся и взрослый ласковым голосом говорит: «Ой, ты мой хороший, проснулся...». А когда ребенок зашвыривает игрушку или соску, то мама уже может и рассердиться. При этом в первую очередь меняется ее тон: «Зачем соску закинул? Ах ты, хулиган...» Усаживая его кушать на стульчик, мама уже говорит по-третьему: «Кушай кашку, она вкусная. Будешь большим и сильным, как папа». А когда малыш бодрствует, мама может с ним и поиграть: она сдвигает брови – «сердится», показывает рукой «козу» и говорит: «Идет коза рогатая...» Малыш при этом уверен, что мама «шутит», что она не сердится и что ничего страшного не произойдет. Но если, к примеру, такую игру с ребенком этого возраста попробует осуществить незнакомый человек, то реакция малыша будет совсем другой.

Появление в общении с мамой новых особенностей ведет к тому, что ребенок сам оказывается способен общаться не просто, **а по поводу**. Вот и возникают в его плаче жалобные интонации, когда болит животик, или настырные нотки, когда хочется, чтобы обратили внимание или взяли на руки.

Возникновение общения по поводу той или иной ситуации является тем инструментом, с помощью которого ребенок получает возможность *конструировать и реализовывать разные ситуации через общение*. Именно с этой его способностью и связано то, что через некоторое время он сумеет принимать и строить воображаемую ситуацию как основу игровой деятельности.

Итак, общение обеспечивает ребенку желание «быть как взрослый», возможность подражать ему и по-особому, в разных ситуациях, строить отношения с ним. Именно это и является корнем развития игровой деятельности в онтогенезе. Без этой основы человек не начинает играть ни самостоятельно, ни с помощью других людей. Это также можно проиллюстрировать примерами из жизни детей в детском доме.

Много лет назад тогда еще комсомольцы одного из научно-исследовательских институтов, занимающихся проблемами образования детей, пришли в детский дом с красивыми игрушками. При этом они собирались дать детям возможность как следует наиграться. С этой целью и были выбраны игрушки, а также подготовлены разнообразные игры. Каково же было их удивление, когда дети практически не обратили внимания на игрушки и совсем не заинтересовались играми. Все их внимание было направлено на молодых людей. Они хотели прижаться к ним, сесть на колени, взять за руку, потрогать их одежду. Даже когда в конце встречи гостям удалось организовать с детьми простейшую игру, было отчетливо видно, что дети играют как бы из вежливости, а главным для них все равно остаются сами организаторы.

Этот случай, с одной стороны, иллюстрирует значение общения для психического развития детей, а с другой стороны, позволяет выделить психологическую основу для понимания самых разных проблем в развитии ребенка. Так, к примеру, ребенку трудно учиться в школе. Как правило, причиной этого оказывается низкий уровень развития игровой деятельности. Дальнейший анализ часто показывает, что ребенок не может в полной мере овладеть игрой именно в силу того, что его общение не обеспечило ему надлежащую основу для игровой деятельности.

Эта первоосновная связь игры и общения может как служить критерием психического развития ребенка в онтогенезе, так и использоваться в качестве коррекционного или развивающего средства. К примеру, для постановки психологического диагноза ребенку с проблемами в поведении или деятельности необходимо с самого начала определить особенности его общения и уже в этом контексте – психологическую готовность к игровой деятельности. Часто именно в особенностях развития общения можно увидеть и понять истинную причину трудностей ребенка, специфику его игровой деятельности.

Помимо того что общение выступает основой для становления и развития игры, можно выделить еще один аспект этой связи. Так, при целенаправленном формировании тех или иных характеристик ребенка или при коррекции определенных изъянов психического развития нередко используют игровую деятельность. При этом общение выступает как реальное психологическое средство организации этого процесса.

Однако роль общения в развитии игровой деятельности и этим не ограничивается. В общении ребенок обретает знания, опыт и впечатления, которые затем реализует в своей игре. Родители хорошо знают тот факт, что ребенок, после того как его сводили в театр (при условии, конечно, что этот театр произвел на него эмоциональное впечатление), начинает в него **играть**. При этом предметом игры становится не только сам спектакль, но и все то, что его окружает: зрительный зал, когда все стулья в доме ставятся по-особому, свет, когда настольная лампа накрывается скатертью или покрывалом с кровати, программка, афиша и многое другое. Однако и сама игра, и то впечатление, которое малыш получает от театра, целиком и полностью зависят от общения ребенка со взрослым, который водил его на спектакль. Нам приходилось встречать детей, для которых в театре главным был антракт и покупаемые во время него пирожные. Без организации специального общения ребенок не сможет выделить и, соответственно, реализовать в своей игре те особенности, которые отличают театр от повседневной жизни. Многие дети и сами хорошо чувствуют связь получаемых впечатлений с общением со взрослым и часто просят маму посидеть рядом, когда они, к примеру, смотрят свой любимый мультфильм.

А.Н. Леонтьев, говоря о мотивах реальных и осознаваемых, приводил пример с театром, когда человек думал, что хочет посмотреть тот или иной спектакль, но на самом деле главным мотивом для него выступала возможность общения со спутником или спутницей.

Для ребенка фактор общения при получении впечатления является настолько важным, что может принципиально менять и сам характер эмоций малыша. Например, Л.А. Абрамян<sup>78</sup> заметила и описала тот факт, что современные дети, как правило, не любят играть во врача, так как их посещения врачебного кабинета нередко связаны с отрицательными эмоциями. Всегда ли это так? Как-то много лет назад наш маленький тогда сын упал и сильно разбился. Помимо страха и боли от ушиба, ему предстояло пройти через уколы против столбняка. Отец, готовя его к этой неприятной процедуре, так построил общение с ним, что мальчик не только не плакал от укола, а воспринимал все происходящее в кабинете как некий театр. Конечно, придя домой, он тотчас же начал играть во врача.

Итак, общение помогает ребенку получать некоторые впечатления, которые затем находят свое отражение в игре. Помимо этого, в общении ребенок получает примеры разного рода отношений, которые затем также реализуются им в игровой деятельности.

Говоря о разных отношениях, с которыми ребенок знакомится в общении с другими людьми, необходимо выделить два важных момента. Во-первых, в общении с другими людьми ребенок начинает выделять особые ролевые отношения – учитель и ученик, врач и медсестра, водитель грузовика и продавец. Во-вторых, он открывает разные способы построения этих отношений. Так, врач может быть добрым, а может быть строгим, может быть молодым, а может быть пожилым, может лечить, как в знаменитой сказке К. Чуковского, зверей, а может – людей.

Ролевые отношения как в жизни, так и в игре могут быть условно подразделены на две части. С одной стороны, это отношения с противоположными, дополнительными функциями. Это врач и пациент, продавец и покупатель, мама и ребенок. С другой стороны, это общение, с помощью которого можно построить коллективно-распределенную деятельность. Сюда можно отнести маму и папу в игре в семью, продавца и кассира в игре в магазин, пассажиров автобуса и т. п.

---

<sup>78</sup> Подробнее см. кн.: Игра дошкольника/подред. С. Л. Новоселовой. М: Просвещение, 1989.

В этом контексте связь общения и игры состоит, в первую очередь, в том, что через эти отношения ребенок знакомится с разными сторонами действительности и с их же помощью отражает эту действительность в своей игре. В одной из предыдущих глав<sup>79</sup> мы упоминали исследование Д.Б. Эльконина и Т.И. Ковалевой, в котором показано, что если внимание детей направить на общение людей в определенной ситуации, они начинают включать эту ситуацию в игру. При этом необходимо иметь в виду тот факт, что смысл игровой ситуации, в первую очередь, задается дополнительными ролями, в то время как роли с одинаковой направленностью помогают развивать и обогащать сюжет игры. В этой связи и организация общения с ребенком, и создание условий для его игровой деятельности должны быть различными в зависимости от того, на какой стадии развития общения и игры он находится. Часто, например, излишняя детализация реальной действительности не только не помогает ребенку начать играть, но в значительной степени разрушает его игровую деятельность. К примеру, воспитательница одного из детских садов жаловалась нам, что она очень хорошо организовала экскурсию с детьми в парикмахерскую, а они так и не стали играть. При этом выяснилось, что она очень подробно пыталась объяснить детям все тонкости работы мастеров, не выделяя в их деятельности и поведении пришедших стричься людей дополнительных функций. Такая детализация является необходимым условием, если дети уже имеют некоторый опыт игры в парикмахерскую. В противном случае их игра потеряет свой творческий характер и превратится в повторение однообразных монотонных действий.

Если ролевые отношения как в игре, так и в реальной жизни определяют смысл той или иной ситуации, то способы их построения уже зависят от личностных особенностей участников. К примеру общение врача с больным в этом аспекте будет определяться уже не столько тем, что врач лечит, а больной лечится, но тем, какой этот врач – добрый или строгий, молодой или старый, мужчина или женщина.

Например, в известной повести Н. Носова о Незнайке было два врача – доктор Пилюлькин и Медуница, каждый из которых имел свой почерк лечения. Пилюлькин признавал только касторку и йод, а вот Медуница старалась все лечить медом. Если теперь с этих позиций посмотреть, как один и тот же Незнайка лечился у того и другого врача, то легко увидеть, что ситуации кардинально менялись в зависимости от того, как строилось в них общение.

В этом контексте ребенок, общаясь с разными людьми, попадая в разные ситуации, выносит и разные способы общения, которые также реализуются им в игровой деятельности. Это дает ему возможность, с одной стороны, разнообразить свою игру, а с другой стороны, обеспечивает способность к взаимодействию как в игровой, так и в реальной ситуации.

---

<sup>79</sup> См. стр. 112 наст. изд. – прим. изд.

## Глава 17. Игра и общение (продолжение)

Анализ общения и его связи с игровой деятельностью, проведенный в предыдущей главе, позволяет говорить о том, что общение обеспечивает построение и развитие отношений между партнерами по игре.

Изучение генезиса общения позволяет выделить определенные позиции, которыми ребенок последовательно овладевает в онтогенезе. Это позиции «пра-мы», «над», «под», «на равных» и «независимая». Первая из них, позиция «пра-мы», сначала задается взрослым, и лишь потом ребенок становится способным использовать ее самостоятельно в своем общении и деятельности<sup>80</sup>.

Особенность позиции «пра-мы» состоит в том, что в ней, в отличие от других позиций, нет диалога между участниками общения. Может, именно поэтому Л.С. Выготский и определяет ее не как позицию общения, а как особенность сознания ребенка. Однако, выделяя ее в качестве первой позиции общения, мы хотим, прежде всего, подчеркнуть первоосновность этой позиции по отношению ко всем другим. Именно в позиции «пра-мы» и заложены обе тенденции психического развития ребенка, которые обеспечивают возникновение игровой деятельности – стремление жить совместной жизнью со взрослым и желание быть самостоятельным.

Позиция «пра-мы» имеет большое значение и при обучении ребенка игре. Как мы уже указывали, начало игры сопряжено с тем, что взрослый предлагает ребенку воображаемую ситуацию, а ребенок ее принимает и действует в ней. Однако принятие воображаемой ситуации и, особенно, действия в ней не всегда доступны реальным возможностям ребенка. Тогда взрослый в позиции «пра-мы» помогает малышу реализовывать поставленную перед ним воображаемую ситуацию. Например, когда один взрослый ставит перед ребенком вопросы в режиссерской игре («Куда едет машина?», «Как зовут шофера?»), то другой взрослый, находящийся в позиции «пра-мы», может дать подробные ответы. При этом он, с одной стороны, позволит реализоваться воображаемой ситуации, а с другой стороны – даст возможность ребенку участвовать в ее реализации, несмотря на то что сам ребенок этого еще не умеет.

Другим аспектом позиции «пра-мы», имеющим непосредственное отношение к игровой деятельности, является то, что она позволяет ребенку перевоплощаться. Для того чтобы проиллюстрировать сказанное, давайте обратимся к тому моменту, когда ребенок уже самостоятельно начинает реализовывать позицию «пра-мы».

Малыш наблюдает за тем, как рисует его старший брат. При этом он очень сопереживает рисунку, и особенно его содержанию, связанному с зоопарком. Он вспоминает, как они всей семьей ходили в зоопарк, какие там были смешные мартышки, которых теперь рисует его брат. Вот брат окончил рисовать и куда-то ушел. Малыш, несколько не смущаясь, говорит вошедшей в комнату маме: «Смотри, как я здорово нарисовал».

Желание ребенка присвоить себе хорошо выполненный рисунок несколько не говорит о его плохом характере или нечестности по отношению к брату. Просто он так отождествился с ним, что позиция «пра-мы», которую он реализовал в данной ситуации, привела к тому, что он почувствовал себя субъектом данного рисунка. Таким образом, данная позиция, с одной стороны, помогает ребенку начать рисовать самому, а с другой стороны – создает основу для **игры в брата**. При этом он сможет начать играть в брата или его деятельность только потому, что **почувствовал** себя им.

Итак, позиция «пра-мы» обеспечивает возникновение игры, а также создает основу для появления новых сюжетов и новых игр. Однако помимо самого общения и реализации в игре

<sup>80</sup> См. подробнее Главу 3 «Психологическая готовность к игровой деятельности».

его результатов, необходимо еще определить, что происходит с этой позицией внутри игровой деятельности.

Из-за своих психологических особенностей позиция «пра-мы» не может быть реализована в игре напрямую (в первую очередь это связано с отсутствием диалога в этой позиции). Однако в той или иной степени она все же присутствует во всех видах игр. Так, например, в режиссерской игре, где ребенок является исполнителем всех ролей, ребенок поочередно встает в позицию «пра-мы» по отношению к тем субъектам или объектам, при помощи которых он строит свой сюжет. В сюжетно-ролевой игре эта позиция реализуется уже в исполняемой ребенком или взрослым роли. Игра с правилами требует умения отождествиться, встать в позицию «пра-мы» и с теми, кто противостоит ребенку в игре, и с теми, кто совместно с ним играет в одной команде. Однако наибольшее значение для развития позиции «пра-мы» имеет образная игра.

Реализуя в игре какой-то образ, ребенок обязательно должен встать в позицию «пра-мы» по отношению к изображаемому предмету или человеку. При этом он начинает чувствовать себя мотоциклом, собакой или мамой, в зависимости от исполняемой им роли-образа. Перевоплощаясь в образной игре, человек, с одной стороны, использует имеющуюся у него позицию «пра-мы», а с другой стороны – имеет возможность целенаправленно ее развивать.

Реализовавшись в игре, и прежде всего – в образной игре, позиция «пра-мы» приобретает новые черты, которые важны для дальнейшего психического и личностного развития субъекта. Во-первых, включая эту позицию в игровую деятельность, субъект получает возможность реализовывать ее самостоятельно. До возникновения игры (или в случае невозникновения игры) субъект занимает позицию «пра-мы» невольно, без всяких усилий с его стороны (например, когда взрослый включает маленького ребенка в свою деятельность).

Вторая особенность позиции «пра-мы», получившая свою реализацию в игровой деятельности, связана с механизмом овладения этой позицией. Мы, описывая особенности возникновения позиции «пра-мы» в одной из предыдущих глав, указывали, что она требует некоторой совместной деятельности. Эта деятельность может выполняться одним партнером по общению, но психологические особенности позиции «пра-мы» приводят к тому, что и другой партнер чувствует себя ее участником. Использование позиции «пра-мы» в игровой деятельности обеспечивает субъекту возможность реализовывать эту позицию и вне организации совместной деятельности. Это, вероятно, связано с развитием воображения, которое позволяет ощущать себя субъектом не только реальной, но и представляемой деятельности.

Наконец, третья особенность позиции «пра-мы», возникающая в ходе игровой деятельности, связана со способом реализации игры. Ранее, говоря об особенностях образной игры, мы указывали, что образ передается, в первую очередь, при помощи движений и действий. Более того, можно даже сказать, что, только шагая, «как ездит машина», ребенок мог почувствовать себя машиной. Набрав опыт реализации позиции «пра-мы» в игровой деятельности, человек получает возможность почувствовать другого и при помощи разных других средств. Это качество позиции «пра-мы» обеспечивает субъекту способность к эмоциональной и интеллектуальной децентрации<sup>81</sup>.

Итак, позиция «пра-мы», с одной стороны, является основанием для развития игровой деятельности, а с другой стороны – реализуясь в игре, совершенствуется и обеспечивает дальнейшее психическое и личностное развитие ребенка. В этом контексте можно даже сказать, что игра помогает человеку произвольно и сознательно занимать такую позицию по отношению к другим людям. Так, до возникновения игры субъект если и использует позицию «пра-мы» в своей деятельности, то, как правило, совсем не для того, чтобы распространить результаты этой деятельности на другого. Скорее, наоборот – как в приведенном выше примере о маль-

---

<sup>81</sup> См. об этом подробнее в Части 4 «Роль игры в личностном развитии человека».



чике с рисунком. Однако игровой опыт создает условия, при которых субъект может перейти от пассивной позиции «пра-мы» к ее активной реализации. Иначе говоря, если до реализации в игре позиция «пра-мы» давала субъекту возможность присваивать чужие продукты и способы деятельности, то, развиваясь в игре, она обеспечивает передачу собственных способов и действий другим людям.

Конкретизируя данный тезис, можно сказать, что люди, способные действовать за двоих в позиции «пра-мы», имеют игровой опыт реализации данной позиции.

Следующей позицией в общении, которой овладевает ребенок, является позиция «над» или, как ее еще называют, «сверху». Эта позиция позволяет субъекту чувствовать себя источником собственной деятельности, рефлексировать способ ее выполнения, сознательно строить первые ситуации взаимодействия с другими людьми.

Позиция «над» обеспечивает ребенку возможность воплотить и реализовать тенденцию к самостоятельности. Возникая в кризисе трех лет, она проявляется, прежде всего, в том, что ребенок в своих действиях начинает противостоять взрослому, проявляя свою самостоятельность. Позиция «над» позволяет ребенку вырваться из общности со взрослым и противопоставиться ему. Этим самым она и превращает существующие до ее возникновения отношения ребенка и взрослого в общение. Если до кризиса трех лет ребенок имел со взрослым только общий контекст, то теперь, когда начинает реализоваться его отношение с окружающими в позиции «сверху», он наконец обретает и диалог. Таким образом, налицо оказываются две особенности, две специфические черты общения.

Возникновение позиции «над», как первой полноценной (обладающей всеми характеристиками общения) позиции, в первую очередь связано с тем, что ребенок способен активно реализовывать предшествующую ей позицию «пра-мы». Другими словами, если по каким-либо причинам субъект не может самостоятельно строить позицию «пра-мы», у него будут проблемы и с позицией «сверху», и с общением в целом.

Позиция «над» некоторым образом тоже является основой для возникновения игровой деятельности. Говоря об особенностях игры, мы уже упоминали важнейшую ее особенность, связанную с тем, что она всегда является продуктом и результатом деятельности играющих. Это означает, что в игре человек всегда чувствует себя ее источником и субъектом. С одной стороны, эти ощущения свойственны и позиции «пра-мы», когда ребенок самостоятельно начинает ее строить и реализовывать. Однако с помощью этой позиции ребенок может только присвоить себе продукт чужой деятельности, но не получить свой. В игре, особенно в ее начальных видах и формах, ребенок с необходимостью должен действовать. Эти действия помогают ему строить и одновременно реализовывать игру, осмысливать окружающую действительность, конструировать особые отношения с реальным миром, свойственные игровой деятельности. Но позиция «пра-мы» не позволяет ребенку строить самостоятельные инициативные действия. Таким образом, оказывается, что на каком-то этапе общность со взрослым начинает мешать ребенку, но без этой общности он еще мало на что способен. Позиция «сверху» позволяет решить данное противоречие. С одной стороны, взрослый как был, так и остается центром внимания и деятельности ребенка. Но с другой стороны, ребенок самостоятельно строит свою деятельность. При этом позиция «сверху» реализуется ребенком двумя способами. В одном случае он смотрит или слушает, что говорит взрослый, и делает с точностью наоборот. В другом – он практически полностью повторяет действия взрослого, но пытается при этом не только выставить себя их источником, но и передать, научить этим действиям другого.

Независимо от того, как действует ребенок – пытается сделать что-то противоположное взрослому или полностью скопировать его действия, – он таким образом общается с ним. Иначе говоря, в этих действиях ребенка отчетливо прослеживается и его общность со взрослым, и наличие некоторого диалога.

Позицию «сверху», как позицию общения, необходимо отличать от других видов деятельности субъекта, когда он действует вразрез с инструкциями и правилами. Главное отличие в том, что при реализации позиции «над» субъект все время находится в общении, то есть имеет некий общий контекст даже с тем, кому старается противостоять. Это означает, что его противостояние временное и даже, может быть, личностное (с конкретным человеком). Если ситуация меняется (например, партнер начинает по-другому общаться или просто уходит), то коренным образом меняется и деятельность ребенка.

Как-то одна коллега пожаловалась на своего сына. Он плохо себя вел в метро, когда семья возвращалась от бабушки. Когда же на следующий день он стал планировать будущие выходные, мать в сердцах сказала ему, что никуда с ним не поедет, так как он не умеет себя вести. Мальчик очень удивился: «Что ты, мама! Все будет хорошо! Мы ведь поедем без папы».

Слова ребенка как нельзя лучше иллюстрируют особенности его общения с папой и мамой. Как оказалось, мама в данной семье придерживается строгой линии поведения, и в общении с ней ребенок старается, по мере возможности, вести себя как подобает. Папа же практикует, как сейчас принято говорить, попустительский стиль воспитания, позволяя малышу не всегда приличное поведение. В присутствии обоих родителей ребенок ориентируется на папу и ведет себя соответствующим образом. Когда же выясняется, что в следующие выходные он поедет с мамой, то он не сомневается, что будет вести себя по-другому.

Итак, позиция «над», обеспечивая полноценное общение, является основой для возникновения игры. Она, в первую очередь, позволяет ребенку почувствовать себя субъектом даже самых первых, очень примитивных и простых видов игровой деятельности.

Дети, у которых по разным причинам эта позиция оказалась не сформированной, как правило, имеют проблемы с возникновением игры. Таким образом, не будет преувеличением сказать, что позиция «над» является неотъемлемой частью игровой деятельности.

Так, в режиссерской игре субъект реализует позицию «над» через позицию режиссера, в образной – через «одевание на себя» специфических черт другого предмета, в игре с правилами – через постоянный контроль над выполнением правил другими участниками. Но самое важное значение в развитии позиции «сверху» имеет сюжетно-ролевая игра. В любой сюжетно-ролевой игре с самого начала можно выделить главную роль, вокруг которой и происходит все действие игры. Приверженность детей позиции «сверху» хорошо бывает видна при распределении ролей, когда все без исключения участники претендуют на главную роль. Так, всем хочется быть врачом, а не пациентом, продавцом, а не покупателем, учителем, а не учеником.

Включаясь в игровую деятельность, позиция «над» претерпевает серьезные изменения. Первое из них связано с тем, что она начинает носить **ситуативный** характер. Ситуативность позиции «над», в первую очередь, является результатом ее использования в сюжетно-ролевой игре. В этом виде игровой деятельности эта позиция является характеристикой роли. Так, к примеру, в игре в больницу позиция «над», как правило, бывает у врача, а в игре в школу – у учителя. Таким образом, реализация позиции «над» оказывается непосредственно связанной со смыслом игры и логикой отношений внутри нее. Меняется характер игры или ее участники – меняется позиция «над». Кончается игра – кончается позиция «сверху».

Второе изменение в позиции «над» заключается в том, что, реализовавшись в игре, и прежде всего – в сюжетно-ролевой игре, она помогает ребенку выйти из вечного противостояния взрослому, из желания во что бы то ни стало проявить свою самостоятельность через выполнение противоположной партнеру деятельности. Пройдя через опыт игровой деятельности, позиция «над» приобретает отчетливо **содержательный характер**. Врач, к примеру, оказывается в этой позиции не потому, что хочет кому-то противопоставиться, а потому, что с его деятельностью связан и характер игры, и отношения между ее участниками. Таким образом, игра превращает позицию «над» из личностной – в ситуативную и содержательную. Поэтому люди, имеющие проблемы с реализацией этой позиции в реальной жизни, часто нуж-

даются в коррекции с помощью игры, где позиция «над» окажется характеристикой той или иной роли.

Третье изменение позиции «над» касается появления в ней рефлексии как обязательного компонента. Если первые проявления позиции «над» – еще до возникновения игровой деятельности – плохо осознавались ребенком и поэтому часто использовались им неадекватно, то, получив культурное развитие в игровой деятельности, эта позиция оказывается произвольно управляемой и контролируемой.

Родители маленьких детей хорошо знают, как трудно изменить их поведение, если они вдруг заупрямятся и отказываются что-то делать. При этом по окончании ситуации ребенок может глубоко раскаиваться и обещать никогда больше так не делать, однако через короткое время история почти полностью повторяется. Виной этому оказывается не избалованность ребенка и даже не его плохой характер, а то, что он не осознавал, что намеренно поступал назло взрослому, что нарочно хотел сделать не так, как велит взрослый.

По мере приобретения игрового опыта (в первую очередь – через роль) позиция «над» начинает осознаваться ребенком, и он оказывается способным ею управлять. Например, мальчик, который плохо себя вел в метро, отдает себе отчет (правда уже по окончании ситуации), что вел себя так, потому что был с папой, а при поездке с мамой его поведение будет другим.

Одной из основных психологических характеристик позиции «над» является то, что она непременно требует дополнительной к себе позиции «под». В противном случае позиция «над» так и остается нереализованной.

Представьте себе довольно распространенную картину – два человека, например, в очереди, начинают ссориться. Один сразу пытается встать в позицию «над». Однако ему это удастся лишь в том случае, когда второй принимает позицию «под» и начинает оправдываться или огрызаться. Если же этого не происходит и второй субъект, так же как и первый, пытается занять позицию «над», то тон их разговора становится все громче и громче, а такая ситуация обычно ничем конструктивным не кончается. Изменение громкости разговора можно связать с тем, что каждый встающий (пытающийся встать) в позицию «над» человек усиливает свой голос, так как это один из путей реализовать и выразить такую позицию. Не желающий уходить в позицию «под» партнер по общению тоже усиливает голос, так как хочет проявить свою позицию «над», и т. д. Пожалуй, самым конструктивным в такой ситуации оказывается решение прекратить общение.

В отличие от предыдущих позиций общения («пра-мы» и «над»), позиция «под», или как ее еще называют – «снизу», возникает в игре и в какой-то мере является ее продуктом. Конечно, и до появления игровой деятельности, и вне ее, когда ребенок уже играет, он использует позицию «под». Однако она является скорее результатом его взаимодействия с другими людьми, нежели сознательно принимаемой позицией в отношениях.

Если по отношению к позициям «пра-мы» и «над» можно сказать, что они с самого начала используются малышом намеренно для реализации отношений, то позиция «под» долгое время не осознается им как позиция общения. Не ребенок сам занимает эту позицию по отношению к другим людям, а они, в первую очередь взрослые, ставят его в позицию «под». Однако даже этот тезис будет не совсем правильным, если говорить о полноценной позиции «снизу». Чаще всего занимаемая ребенком позиция по отношению к взрослым выглядит как позиция «под», однако не является ею в полном психологическом смысле.

Позиция «под» или «снизу» является классической позицией ученичества, когда субъект готов отказаться от собственного контекста и **подстроиться** или даже **встроиться** в мир его партнера по общению. В какой-то степени позиция «под» может рассматриваться как один из вариантов позиции «пра-мы», где выполняющий пассивную роль партнер начинает занимать ее намеренно. К примеру, если в позиции «пра-мы» ребенок, по отношению к которому эта позиция строится, фактически ничего не делает и просто дает взрослому возможность дей-

ствовать за него, то реализация им позиции «под» – это со стороны ребенка добровольное и намеренное предоставление взрослому шанса реализовать позицию «над».

Позиция «под» возникает, в первую очередь, в сюжетно-ролевой игре. Вероятно, именно поэтому и режиссерская, и образная игры до возникновения сюжетно-ролевой игры носят отчетливо индивидуальный характер. Даже начальные формы сюжетно-ролевой игры – и те тоже индивидуальны, так как ни позиция «пра-мы», ни позиция «над», которыми уже в какой-то степени владеет ребенок, не дают возможности организации коллективной деятельности. В этом контексте появление позиции «снизу» является важной вехой в психическом и личностном развитии ребенка, так как создает основу для реализации подлинно совместной, коллективной деятельности.

Возникая в сюжетно-ролевой игре, позиция «под» тем не менее зависит от опыта общения ребенка в реальной жизни. Если ребенок не имел возможности реализовать ни активную часть позиции «пра-мы», ни позицию «над» или у него нет достаточного опыта в этих позициях, он отказывается или оказывается неспособным реализовать позицию «под» в сюжетно-ролевой игре.

Воспитатели детских садов хорошо знают тип детей, которые всякими правдами и неправдами стремятся исполнять в сюжетно-ролевой игре лишь главные роли с позицией «над». Если почему-либо им это не удастся, то они испытывают значительные проблемы в сюжетно-ролевой игре. Анализ поведения таких детей показывает, что их главная трудность лежит не в содержании ролей, которые предполагают позицию «снизу», а в самой возможности подстраиваться под действия и логику другого ребенка, партнера по игре. Помимо трудностей с сюжетно-ролевой игрой, такие дети, как правило, имеют проблемы с обучением, которое также непосредственно связано с реализацией позиции «под».

По мере развития сюжетно-ролевой игры позиция «снизу» меняет свой характер и особенности. Так, если начальная реализация позиции «снизу» непосредственно связана и по содержанию, и по характеру выполнения с позицией «сверху», то со временем она становится все более независимой. К примеру, игра в больницу в начале появления позиции «под» значительно отличается от той же игры, когда эта позиция уже получила некоторое развитие. Если в первом случае все действия пациента выстраиваются строго в логике врача, то во втором – эти действия могут носить не связанный с врачом характер и даже сами определять его действия в игре.

В разновозрастной группе детского сада дети с увлечением играли в больницу. Там были разные больные (как куклы, так и дети), были врачи разных специальностей, медсестры и водители машин скорой помощи, аптека и операционная и многое другое. Наблюдения за игрой детей позволили нам выделить несколько особенностей в реализации позиции «снизу». Так, одни дети никак не хотели лечиться, несмотря на то что хотели участвовать в общей игре. Это выражалось в том, что они не делали того, что просил у них ребенок, исполняющий роль врача, но и не покидали игру, несмотря на уговоры воспитательницы.

Другие дети были образцово-показательными пациентами. Они послушно выполняли все данные им указания, и даже когда ребенок-врач забыл об одном из своих пациентов, тот долго сидел с открытым ртом, как ему было велено.

Дети, условно отнесенные нами к третьей группе, на первый взгляд, тоже довольно послушно выполняли инструкции врача. Однако, помимо этого, они сами по себе вдруг начинали стонать и просили врача оказать им помощь или как-либо еще провоцировали врачей на ответные действия. Так, например, девочка, которая пришла в больницу лечить свою дочку (куклу), вдруг начала демонстративно кашлять и жаловаться на боль в горле. Врач вынужден был ее выслушать и посмотреть горло, хотя совсем не собирался этого делать.

Дальнейший анализ реализации детьми позиции «снизу» показал, что дети первой группы не могли с ней справиться и именно поэтому скорее мешали игре, чем принимали в

ней участие. Дети второй и третьей групп могли занять позицию «снизу» в общении, однако если во второй группе эта позиция была пассивной, то в третьей группе можно было наблюдать ее новый, активный характер.

Другим важным достижением позиции «снизу» является, как и для позиции «сверху», ее содержательный характер. Ведь именно благодаря содержанию девочка из приведенного выше примера смогла управлять поведением и деятельностью врача.

Психологические особенности сюжетно-ролевой игры, в которой получают свое воплощение позиции «снизу» и «сверху», помогают ребенку свободно сменять эти позиции. Так, если в одной игре ребенок исполняет роль врача и реализует позицию «над», то в другой он является учеником и уже пользуется позицией «под». Помимо этого, когда дело касается развитой сюжетно-ролевой игры, то эти изменения могут происходить и на протяжении одной игры. Например, шофер автобуса, реализующий позицию «сверху», вдруг попадает в аварию, и его везут в больницу, где он становится пациентом с позицией «снизу». Такая смена позиций «над» и «под» ведет к появлению новой позиции в общении, которая получила название «на равных».

Позиция «на равных», как и предыдущая позиция «под», возникает в игровой деятельности и неразрывно связана с ней. Практически все, кто принимает участие в игровой деятельности, находятся по отношению друг к другу в позиции «на равных» как партнеры по игре. При этом, конечно, имеются в виду позиции «играющих», а не роли, которые они исполняют («врач» или «пациент»). Вместе с тем, говоря о построении и использовании позиции «на равных» в игровой деятельности, мы имеем в виду прежде всего отношения внутри игры.

Использование позиции «на равных» в игре связано с тремя разными ситуациями, которые, с одной стороны, являются способами реализации этой позиции в игровой деятельности, а с другой стороны – представляют собой некий результат ее использования в игре. Первые проявления позиции «на равных» в игре связаны с так называемой **игрой рядом**. Ребенок осуществляет игру от начала и до конца, никак не вмешиваясь и не включаясь в игру своего соседа. Это ведет к тому, что несколько детей рядом реализуют игровую деятельность, мало отличающуюся и по характеру, и по содержанию. При этом играющие вроде бы не обращают никакого внимания на соседей, но, вместе с тем, являются друг для друга обязательным условием реализации игровой деятельности.

Часто взрослые, разбирая очередной конфликт детей в игре, говорят: «Вместе тесно, а врозь скучно». Эта довольно известная поговорка отлично характеризует игру рядом. Дети только на первый взгляд не обращают друг на друга внимания. На самом деле каждый из них тщательно следит за действиями соседа. И вот оказывается, что у другого играющего формочка, в которой варится суп, намного красивее, и малыш старается ее потихоньку забрать себе, чтобы тоже, конечно, варить суп. Но сосед тут же замечает пропажу и начинает активно протестовать. Как правило, это и бывает началом конфликта, в который приходится вмешиваться взрослому. Однако, и это очень важно для характеристики позиции «на равных», если развести детей и предложить им варить суп не рядом, а отдельно друг от друга, вся игровая деятельность заканчивается.

Таким образом, игра рядом – это очень важная начальная форма совместной деятельности, где реализуется позиция «на равных». На следующей стадии развития этой позиции общения дети приобретают способность совместно выполнять уже одну, целостную деятельность.

Эта целостная деятельность может реализоваться и при помощи постоянной смены позиций «над» и «под», которую мы наблюдали на примере сюжетно-ролевой игры. Помимо этого единая деятельность осуществляется при помощи смены пассивной и активной позиций, которая свойственна режиссерской и образной игре. В этих играх ребенок попеременно то задумывает и реализует игру, то отгадывает, расшифровывает действия своих партнеров. В полной мере этот аспект позиции «на равных» получает свое развитие в играх с правилами, где внутри

одной команды ребенок то оказывается «над» партнерами, то вынужден становиться с ними в позицию «под».

Итак, позиция «на равных» реализуется в игре рядом и в играх, где происходит смена позиций «над» и «под». Помимо этого позиция «на равных» обеспечивает играющим возможность реализовать общую деятельность, но выполнять при этом разные действия.

Например, дети решают построить крепость из песка. При этом один из них копает песок, другой грузит его в машины, а третий возит к месту строительства. Такой вид деятельности детей получил название коллективно-распределенной деятельности.

Последней в онтогенезе возникает «независимая» позиция общения. Она довольно трудна для сознательной реализации, так как всегда существует опасность, что вместе с независимостью пропадет и само общение. Эта позиция является «независимой» скорее демонстративно, а не по своей сути. Часто любимое родительское изречение «Делай, как хочешь» является не чем иным, как «независимой» позицией общения. Ведь при этом ребенок (независимо от возраста) часто уверен, что в случае необходимости родители тут же придут на помощь, заняв одну из других позиций.

Для возникновения «независимой» позиции общения требуется довольно высокий уровень развития игровой деятельности. Если проанализировать поведение субъекта, находящегося в этой позиции, то легко увидеть две особенности ее реализации. Так, с одной стороны, она предполагает очень тесную связь субъекта с партнером по общению. К примеру, возможность родителей прийти в любой момент на помощь ребенку может быть понята, если предположить, что они все время мысленно находились совместно с ним. В то же время, с другой стороны, «независимая» позиция предполагает и некоторую отстраненность от партнера, предоставление ему возможности действовать самому.

Много лет назад нам пришлось работать в одном пионерском лагере, где все (и дети, и взрослые) были увлечены игрой в футбол. Дети старшего дошкольного возраста, которые были у нас в отряде, конечно, тоже хотели принять активное участие в проходивших почти что ежедневно футбольных матчах.

Сходив с ними на игру вожатых, мы убедились, что дети были хорошо знакомы со всеми правилами и видели любые их нарушения. Однако когда мы предложили им самим сыграть в футбол, оказалось, что даже простейшее правило «мяч нельзя трогать руками» не всегда выполняется. Получив мяч, ребенок так радовался этому, что был психологически не способен отдать пас кому-то еще. Он запросто мог схватить мяч руками и побежать к воротам противника, чтобы забить гол.

Совершенно по-иному ведут себя дети младшего школьного возраста, успешно освоившие игровую деятельность. Они вполне в состоянии стоять на месте и терпеливо ждать, когда к ним придет мяч. Они, увидев, что их товарищ по команде стоит ближе к воротам, способны дать ему пас, чтобы он забил гол. Это и есть реализация «независимой» позиции общения.

«Независимая» позиция может проявляться не только в играх с правилами, но и в других видах игр, однако обычно это происходит уже после того, как ребенок получил опыт командных действий. Развитие «независимой» позиции связано, в первую очередь, с тем, что сначала она определяется неким статусным положением, а затем может самостоятельно выстраиваться субъектом. Так, если опять вернуться к игре в футбол, то игра защитником, нападающим или вратарем в какой-то мере помогает ребенку чувствовать себя сопричастным любым действиям товарища по команде и в своих действиях реализовать необходимые для выполняемой роли функции. При этом для играющего важно знать и помнить, кто он сейчас – нападающий или защитник. По мере развития «независимой» позиции субъект приобретает способность действовать не в зависимости от роли, а по логике той или иной ситуации.

## Глава 18. Игра и общение (продолжение)

Психологические особенности игровой деятельности, связанные, с одной стороны, с воображаемой ситуацией, а с другой стороны, с двупозиционностью, позволяют выделить в ней два вида общения. Первый из них – это общение, реализующее отношения с партнером, а второй – это общение, характеризующее отношение субъекта к самой игровой ситуации. Эти два вида общения, проявляющиеся в игровой деятельности, в совокупности представляют собой его целостную характеристику.

Если в общении с партнером, как мы уже указывали, можно выделить пять видов позиций – «пра-мы», «над», «под», «на равных» и «независимая», то по отношению к ситуации принято выделять четыре позиции – доситуативная, ситуативная, надситуативная и внеситуативная.

Поведение, в котором реализуется доситуативная позиция, часто называют, вслед за К. Левиным, «полевым». Его главная особенность состоит в том, что субъект не сам управляет своим поведением и деятельностью, а движим «полем» предмета или явления.

В возрастной психологии хорошо известен эксперимент, в котором маленького ребенка просят пойти из кухни в комнату и принести определенные вещи. При этом он несколько раз повторяет, что должен сделать, но когда оказывается в комнате, тут же «забывает» о поручении и начинает заниматься теми предметами, которые встретились ему на пути. Это типичный пример полевого поведения или реализации доситуативной позиции.

Организация и реализация игры требуют от ребенка ситуативной позиции, так как именно с ней связаны разные аспекты и стороны игровой деятельности. В первую очередь – возможность понимать партнеров по общению. Так, чтобы установить, что круговые движения рук девочки над банкой означают помешивание супа, а странные звуки мальчика – не что иное, как работающий мотор, надо иметь общий контекст или общую ситуацию. Однако возникновению ситуативной позиции в игре предшествует полевое поведение, которое хоть и не свойственно игровой деятельности, однако имеет важное значение для ее формирования.

Говоря о доситуативной позиции, необходимо помнить о том, что она является позицией **общения**, то есть деятельности, которая, с одной стороны, предполагает общность, а с другой стороны – наличие диалога. В этом контексте, когда ребенок управляет предметом и реализует «полевое» поведение, он **учится общаться с этим предметом**. В этом поведении у него возникает общее поле (контекст) с предметом и одновременно некоторый диалог. Родители знают, как свойственно ребенку «оживлять» разные предметы, придавать им человеческие черты, бояться и любить их, как людей. Многие сказки построены в этой логике общения ребенка с предметами.

Психологические особенности «полевого» поведения обеспечивают ребенку две важные способности – опыт действия с предметами, благодаря которому их можно будет потом использовать в игре в качестве средств, и собственное внутреннее пространство, которое обеспечивает понимание воображаемой ситуации, предлагаемой ребенку взрослым.

Доситуативная позиция создает условия для самостоятельного, непредвзятого познания окружающего мира. Она способствует появлению смыслового поля личности, равно как и осмыслению индивидуального пространства личности.

Конечно, доситуативная позиция имеет серьезные ограничения, связанные, в первую очередь, с трудностями построения диалога между партнерами по общению. Для того чтобы общение, включающее в себя доситуативную позицию, оказалось содержательным, один из партнеров должен занимать любую другую позицию общения. Два человека, совместно реализующие доситуативную позицию, оказываются похожи на двух рыбаков из анекдота:

– Ты куда, на рыбалку?

- Нет, я на рыбалку.
- А я думал, что ты на рыбалку.

К тому же отсутствие понимания среди партнеров, которое мешает организации совместной деятельности, оказывается весьма плодотворным для индивидуального развития ребенка. Если вспомнить пример с ученым, который в детстве легко мог представить себя пером в хвосте птицы<sup>82</sup>, то, вероятно, он в этом случае также имел доситуативную позицию, которая не всегда помогала ему принимать участие в совместных играх детей. Однако она позволила ему накопить огромный личностный потенциал смыслового сознания, который использовался им в работе.

Итак, доситуативная позиция во многом обеспечивает то, что на определенном этапе онтогенеза субъект готов использовать разные предметы в неспецифической роли и понимает предложенную ему взрослым ситуацию, которая отличается от наличной действительности. То есть она обеспечивает появление ситуативной позиции общения.

Появление ситуативной позиции общения связано, прежде всего, с предметной деятельностью. Именно с ее помощью ребенок начинает осознавать, что разные ситуации требуют разного общения, и в дальнейшем оказывается психологически готов к построению особого общения, не полностью связанного с реальной действительностью, которое и знаменует собой возникновение игровой деятельности.

Ситуативную позицию можно проследить во всех видах игровой деятельности. В первых видах режиссерской и образной игры она выражается в некоторой театральности, когда ребенок демонстрирует свою игру другим. В сюжетно-ролевой игре ситуативная позиция проявляется во взаимодействии разных ролей. В игре с правилами ее можно найти при анализе отношений как внутри одной команды, так и команд между собой. Однако, несмотря на представленность во всех видах игр, ситуативная позиция меняется как от одного вида игры к другому, так и на всем протяжении игровой деятельности.

Если рассмотреть изменения ситуативной позиции по мере возникновения разных видов игры, то можно увидеть, что вначале ситуативность касается отношений между предметами. Так, создавая в режиссерской игре воображаемую ситуацию, субъект соединяет предметы по смыслу, причем смысл этот ситуативен и зависит от сюжета игры. Затем ситуативность касается уже действий с предметами, их особых функций. Выполняя ситуативно (в конкретной игре) то или иное движение, ребенок передает образ предмета. В сюжетно-ролевой игре ситуативность связана, с одной стороны, с исполняемой ролью, а с другой стороны – с отношениями между участниками игры. Эти отношения также ситуативны и отличны от реальных отношений участников. В игре с правилами ситуативность выражается в особом поведении участников, подчиненном правилам, а также, как и в сюжетно-ролевой игре, в отношениях между играющими.

Помимо изменений, связанных с возникновением разных видов игры, в ситуативной позиции происходят изменения и по мере того, как субъект овладевает игровой деятельностью в целом. Если сравнить ситуативную позицию начала и конца дошкольного возраста, то легко выделить некоторую логику в ее развитии.

Первый вид изменений в ситуативной позиции связан с процессом ее реализации. Так, в начале развития игровой деятельности для использования ситуативной позиции субъект нуждается в реальных действиях по отношению к партнеру. Например, для установления ситуативных отношений со зрителем в режиссерской игре ребенок меняет освещение или использует какой-то особый звук, чтобы обозначить начало игры. В то же время, помимо проговаривания сюжета (в чем и заключается основной смысл игры), ребенок обязательно что-то двигает и с чем-то действует. Эти действия необходимы ему для удерживания ситуативной позиции. Ана-

---

<sup>82</sup> См. стр. 91-92 наст. изд. – прим. изд.



логичным образом обстоит дело и в сюжетно-ролевой игре. Для реализации ролевых отношений с партнером ребенок нуждается в совершении особых действий – он лечит, везет, стрижет, продает. Интересно, что поскольку для игры в школу дошкольникам еще трудно выделить ключевые действия, то, как правило, вся деятельность учителя в их играх состоит из негативных проявлений – он ставит двойки и выгоняет учеников из класса.

В развитой игровой деятельности необходимость в реальных активных действиях для реализации ситуативной позиции отпадает. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что хорошо играющие старшие дошкольники уже не столько играют, сколько разговаривают об игре.

Второй вид изменений ситуативной позиции связан с характером отношений внутри игры. В начале развития игровой деятельности все ситуативные отношения строятся как отношения взаимодополняющие: актер – зритель, загадывающий загадку – отгадывающий ее, врач – пациент, убегающий – догоняющий. По мере овладения игровой деятельностью субъект получает возможность реализовывать ситуативные позиции с одинаковой направленностью – врач – медсестра, ученики между собой, зрители в театре. Это отчетливо можно видеть на примере игры с правилами, когда играющие начинают строить ситуативные отношения не столько между командами, сколько внутри команды.

Наконец, третий вид изменений связан с условиями реализации ситуативной позиции. Если на начальных этапах развития игры ситуативная позиция непосредственно связана с особыми условиями – предметная среда, роли, особое пространство, то, овладев игрой, субъект оказывается способным к контекстному общению.

Есть старая довольно известная игра – «Барыня прислала сто рублей. Что хотите, то купите. «Да» и «нет» не говорите. Черный с белым не берите, а о красном и не упоминайте».

Сконструированная на основе этой игры методика позволяет довольно точно диагностировать психологическую готовность детей к школе. При этом такая готовность рассматривается как особая стадия психического развития, непосредственно связанная с уровнем овладения игровой деятельностью<sup>83</sup>.

Ребенку предлагают поиграть в игру, где взрослый будет задавать вопросы, а ребенок будет на них отвечать. При этом ему разрешается отвечать на вопросы любым образом, но не употребляя «запрещенных» слов «да», «нет», и «не». Предлагаемые ребенку вопросы не носят отчетливо игровой характер. Например, «Ты ходишь в школу?», «Мороженое бывает горячее?», «Трава красного цвета?» и т. п.

По характеру ответов ребенка можно сделать вывод о его уровне развития игровой деятельности и, соответственно, психологической готовности к школьному обучению.

Дети с низким уровнем развития игровой деятельности отвечают на вопросы правдиво, но не замечают при этом, что используют «запрещенные» слова. Для них предложенная ситуация не игра, а общение, разговор со взрослым. Они умеют реализовывать ситуативную позицию только тогда, когда сами условия деятельности позволяют им оторваться от реальности.

Дети со средним уровнем развития игровой деятельности также, в основном, правдиво отвечают на вопросы взрослого, но уже не используют «запрещенных» слов. Они понимают уже, что взрослый не интересуется вкусом мороженого, а пытается «поймать» игрока в ловушку. Однако они еще не отчетливо осознают, что это игра, которая требует особых ситуативных отношений с задающим вопросы взрослым.

Наконец, дети, хорошо владеющие игрой, без труда отвечают на любые вопросы взрослого, говоря нелепицы, явную неправду, используя разные игровые способы. При этом они ориентированы не на смысл вопросов, а на контекст игры.

При всей значимости ситуативной позиции она имеет один существенный недостаток – тот, кто ее реализует, не может управлять ситуацией.

---

<sup>83</sup> Подробнее об этом см. в Главе 22 «Игра и учебная деятельность».

Часто мы, попадая в ту или иную ситуацию, никак не можем из нее выбраться. Родители подростков хорошо знают, что ответит им их чадо на замечание о позднем возвращении домой. Более того, и само чадо знает, что его поздний приход и реакция на замечание родителей вызовет скандал. Однако изо дня в день вся история повторяется, пока кто-то из ее участников не сумеет занять надситуативную позицию.

Позиция «над» ситуацией, с одной стороны, появляется в игровой деятельности с самого начала. Это и есть позиция «играющего», который радуется, несмотря на плач «пациента». С другой стороны, эта позиция начинает осознаваться ребенком и сознательно им использоваться только по мере развития игровой деятельности.

Маленький ребенок, который «как будто» боится страшного Кощея, еще не понимает, что этот «как будто» страх обеспечивается надситуативной позицией в игре. А вот плачущая девочка, которая говорит, что плачет определенной тете Симе<sup>84</sup>, уже хорошо понимает свою надситуативность и пользуется ею.

Последняя позиция общения – «внеситуативная» – является личностной характеристикой человека. В этом аспекте она существует и до появления игровой деятельности, и в то время, когда ребенок овладевает игрой, и в любых других видах и формах человеческой деятельности. Однако в становлении и этой позиции игре принадлежит главенствующая роль.

Неточка Незванова, одна из героинь Ф.М. Достоевского, говорит, что образование помогает разобраться в себе самом. В этом аспекте игра дает возможность человеку взглянуть на себя со стороны. Исполняя те или иные роли, субъект вольно или невольно начинает обращать внимание на себя, эти роли исполняющего. Если вспомнить, что надситуативная позиция в игре позволяет сознательно конструировать позицию ситуативную, то можно сказать, что игра открывает широкие возможности самоизменения и самостроительства. При этом имеющаяся внеситуативная позиция рефлексивируется и, в случае необходимости, корректируется.

Анализ взаимодействия общения и игры был бы не полным, если бы мы не упомянули о еще одном важном виде игр – игре с воображаемым партнером. Игры с воображаемым партнером могут проходить в разных формах. Это может быть и сюжетно-ролевая игра с куклой или даже без нее, но как будто бы с участием других партнеров по игре. Это бывают и хорошо известные игры с правилами, где ребенок играет одновременно за двух партнеров. Конечно, основания такой игры следует искать в режиссерской и образной играх, которые по своему смыслу и конструкции предполагают участие других людей, но реализуются в индивидуальной деятельности. Однако если в режиссерской и образной играх ребенок играет за другого, не предполагая его особого участия, то в сюжетно-ролевой игре и в игре с правилами он оказывается способным к учету в своей деятельности другой точки зрения.

Так, к примеру, играя с куклой и пытаясь ее накормить, ребенок реализует и позицию мамы: «Ешь скорее!», и позицию дочери: «Не хочу я есть!» При этом кукла сама по себе не имеет ни собственных мотивов, ни собственного поведения. Более сложные взаимодействия реализуются, когда ребенок как будто играет с соседским мальчиком. Их позиции оказываются не просто противоположными по направленности, но и учитывают личностные особенности того и другого ребенка.

Как-то пришлось быть свидетелем следующей сцены. Младший из двух братьев-погодков плачет в коридоре. Старший спрашивает его: «Ты чего плачешь?» Младший отвечает: «Мама не разрешает мне брать мою игрушку». Тогда старший советует: «Пойди и скажи маме: дай мне эту игрушку, а то пойду и заберу у брата. Тогда она сразу разрешит».

Действительно, мама этих двух мальчиков старалась так строить свое общение с детьми, чтобы они ни в коем случае не поссорились. Таким образом, ребенок не просто решил проблему брата, но в своем решении руководствовался мамиными особенностями.

---

<sup>84</sup> Подробнее см. кн. К.И. Чуковского «От двух до пяти» (СПб.: Азбука, 2013).

Это и есть механизм и путь децентрации, которая, по мнению многих исследователей, появляется в дошкольном возрасте и непосредственно связана с развитием игры.

В начале развития игры с правилами воображаемый партнер тоже представляет собой некую схему без особых привычек и особенностей. Главное, чем он обладает, это его противоположная направленность по отношению к ребенку. Если он выиграет – я проиграю, и наоборот – если я выиграю, то он проиграет. Поэтому первые игры с воображаемым партнером всегда представляют собой «игру в одни ворота». Однако и это является важным достижением как игры, так и общения, так как позволяет сознательно и произвольно строить свою деятельность с учетом позиции другого. На более поздних стадиях развития игры с воображаемым партнером ребенок уже учитывает не только направленность деятельности партнера, но и его психологические и личностные особенности.

Таким образом, игра с воображаемым партнером служит одновременно и средством развития общения, и средством развития игровой деятельности.

Анализ взаимосвязи общения и игры открывает широкие возможности для использования игры в качестве средства для диагностики и коррекции. Предложив ребенку или взрослому поиграть и проанализировав особенности его игровой деятельности, мы можем четко понять, в чем причина тех или иных проблем. В то же время целенаправленное формирование игры и общения помогут развить (скорректировать) то или иное свойство или качество. Наконец, связь игры и общения позволяет построить процесс обучения игре, результатом которого станет полноценное психическое и личностное развитие субъекта.

## Глава 19. Игра и предметная деятельность

Предметная деятельность, как и общение, генетически предшествуют появлению игровой деятельности. Другими словами, результаты их развития составляют основу для становления игры. В то же время, возникая, игра вовсе не отменяет предыдущие виды деятельности, но вносит в них значительные изменения.

На примере взаимодействия общения и игры мы уже наблюдали, как, с одной стороны, игра возникает на базе общения и, с другой стороны, как меняется общение, получившее реализацию в игровой деятельности. Это также справедливо в отношении взаимодействия игры и предметной деятельности.

Рассматривая особенности психического развития в преддошкольном возрасте, мы уже говорили о том значении, которое имеет предметная деятельность для возникновения игры. Возникающие на ее основе осознание ребенком себя в качестве субъекта собственной деятельности и его способность выделить в предмете ключевое действие являются результатом психического развития в раннем возрасте и, вместе с тем, составляют фундамент для реализации нового вида деятельности – игры. Переход от предметной деятельности к игре происходит не мгновенно. Он занимает значительный период в жизни ребенка.

Маленький мальчик очень любит играть с отцовским ремнем (вероятно, тот не использовался в семье в качестве воспитательного средства). Он, лежа на животе, возит этот ремень по полу, придерживая один его конец. Это классическая предметно-манипулятивная деятельность. Но вот в какой-то момент он сам (или с помощью взрослого) увидел в движении этого ремня схожесть со змеей. И вот теперь уже, беря папин ремень и привычно ложась с ним на пол, малыш не просто его возит, а изображает змею. Таким образом, предметно-манипулятивная деятельность превратилась в режиссерскую игру. Это, однако, не значит, что через некоторое время малыш, помимо **игры** с ремнем, вновь не будет использовать его в предметно-манипулятивной деятельности. Ведь только тогда он сможет увидеть в нем не только змею, но и поезд или канат, по которому ходят в цирке.

Таким образом, получается, что переход от предметной деятельности к игре даже с одним и тем же предметом происходит многократно. При этом необходимо отметить две важные особенности этого перехода. Во-первых, малыш должен иметь большой опыт в деятельности с этим предметом и быть полностью свободен в своих действиях. Если, к примеру, папа будет не в восторге от того, что ребенок что-то делает с его ремнем, и будет этому препятствовать, то, скорее всего, малышу так и не удастся увидеть в нем что-либо помимо предмета папиного туалета. Во-вторых, предмет, с которым ребенок действует, с одной стороны, должен быть знаком ему, но с другой стороны, не использоваться в повседневной жизни. В этом плане труднее всего начать играть с ложкой, бутылочкой, соской, которые составляют неперемменные атрибуты детской жизни.

Анализ предметов, которые дети раннего возраста любят использовать в своей деятельности, показывает, что эти предметы очень тесно связаны с миром взрослых. Часто родители жалуются, что их дети не обращают внимания на многочисленные игрушки, которые им покупают, а стараются взять мамину косметику, дорогую вазу или что-либо еще, что никак не предназначено ни для игры, ни для детских рук вообще. Это пристрастие детей к взрослым вещам легко может быть объяснено тем, что ребенок только что овладел своей первой деятельностью – общением, и именно оно сейчас обеспечивает ему понимание окружающего мира. Другими словами, особенности психического развития ребенка раннего возраста таковы, что все его мировосприятие непосредственно связано с общением со взрослым. Поэтому его интересуют только те предметы, которые он мог наблюдать в деятельности взрослого. Эти предметы в

какой-то мере являются для малыша атрибутом, характеристикой взрослого и именно поэтому имеют для него такую побудительную силу.

Как-то, гуляя с младшим сыном, мы разговорились с папой трехлетнего малыша. Речь зашла о том, что дети очень любят брать вещи, которые совсем им не предназначены. Вдруг этот папа предложил: «А хотите, я расскажу вам, как отучил сына брать свою бритву?» После некоторых колебаний пришлось согласиться.

«Мой сын, как, наверное, все дети, – начал свой рассказ мужчина, – предпочитал играть с моими вещами, нежели с многочисленными игрушками. За последние два месяца мне приходилось уже несколько раз чинить свою электрическую бритву, так как, с одной стороны, она очень привлекает малыша, а с другой стороны – она тяжелая для него, и он ее постоянно роняет. Я уговаривал сына, прятал бритву подальше, даже ругал и наказывал его, но ничего не помогало. Он соглашался со мной, обещал больше никогда ее не трогать, но не проходило и часа, как он снова начинал с ней играть. Когда жена рассказала мне, что застала малыша за тем, что он пытался включить бритву в розетку, я совсем испугался.

Скорее от отчаяния, чем от чего-либо другого, на следующий день я демонстративно сел перед сыном и стал бриться... его кубиком.

Я взял кубик, сделал вид, что включил его, стал жужжать и водить им по лицу. Сын остолбенел и тут же попытался забрать у меня кубик, но я упорно продолжал «бриться». Через некоторое время я аккуратно «выключил» свою «бритву» и положил ее в коробочку. Не прошло и минуты, как она оказалась в руках у ребенка. При этом он пытался делать ей все то же, что и я несколько минут назад.

После нескольких сеансов бритья с помощью кубика сын потерял всякий интерес к настоящей бритве».

Этот реальный случай может служить, с одной стороны, моделью, которая помогает понять пристрастие ребенка к взрослым вещам, а с другой стороны – примером того, как заинтересовать детей игрушками.

Предметная деятельность, как действия с предметами, представлена во всех видах игр. Однако от одного вида игры к другому меняется ее характер и значение для игровой деятельности. Так, весь процесс режиссерской игры непосредственно связан с предметной деятельностью. Они часто даже внешне напоминают друг друга – ребенок что-то делает с разными предметами. Правда, на самом деле, в отличие от предметной деятельности, в режиссерской игре ребенок создает воображаемую ситуацию через объединение предметов сюжетом. Но для создания этой воображаемой ситуации и для конструирования сюжета ему необходимо иметь реальные предметы и реально действовать с ними.

В образной игре предметная деятельность выступает совсем другой стороной. Теперь малыш пытается реализовать ее через себя, физически изображая движения и действия того или иного персонажа.

В сюжетно-ролевой игре предметная деятельность выступает в двух ипостасях. Во-первых, это предметы и действия с ними, через которые реализуются ролевые отношения. А во-вторых, это некое пространство, очерчивающее игровую зону, – комната, кабинет врача, класс или просто игровой домик.

В игре с правилами предметная деятельность в явном виде почти не представлена. Вместе с тем можно выделить некоторые «особые» предметы, при помощи которых реализуется игра и строятся отношения между играющими, – карты, шахматные фигуры, футбольный мяч, кости.

Итак, предметная деятельность, явившись основой для становления и развития игровой деятельности, на определенном этапе поглощается ею. При этом в самой предметной деятельности под воздействием игры происходят серьезные изменения. В раннем возрасте, до возникновения игры, предметная деятельность отчетливо носит характер манипулятивной. Другими

словами, ребенок познает предметный мир через манипуляцию с предметами. При этом, как уже отмечалось ранее, предметы скорее управляют ребенком, нежели он сам оказывается субъектом предметной деятельности. С появлением игры ребенок отчетливо начинает осознавать и ощущать себя хозяином собственной деятельности. Это новое ощущение ведет к тому, что предметная деятельность превращается из манипулятивной в экспериментальную или, как ее называет Н. Н. Поддьяков<sup>85</sup>, «деятельность экспериментирования».

Главное отличие манипулятивной деятельности от экспериментирования состоит в том, что первая носит скорее случайный характер, а вторая строится согласно замыслу ребенка, то есть является смысловой. В построении такой смысловой предметной деятельности можно выделить два этапа. **Первый этап** характеризуется наличием инициативы ребенка. Ребенок **хочет** взять тот или иной предмет и что-то им делать – вот основной мотив его деятельности. Несмотря на всю внешнюю неприглядность, смысловая предметная деятельность первого этапа является важным достижением психического развития. Теперь не предмет ведет ребенка, а ребенок сам регулирует начало и конец собственного взаимодействия с предметом.

На этом этапе развития предметная деятельность внешне довольно сильно похожа на игровую. Однако и построение, и реализация этой деятельности свидетельствуют, что она по своему характеру противоположна игре. Так, всё действие игры и ее смысл, как мы уже говорили, непосредственно связаны с воображаемой ситуацией. Основной же смысл предметной деятельности лежит в реальной действительности.

Этап развития предметной деятельности, который условно можно назвать «инициативным», соответствует такому этапу развития игровой деятельности, когда ребенок, с одной стороны, еще непосредственно связан со взрослым, помогающим ему сконструировать воображаемую ситуацию, а с другой стороны – реализует эту воображаемую ситуацию только через реальные действия с предметами. Когда же ребенок оказывается в состоянии самостоятельно конструировать воображаемую ситуацию и ее реализация хотя бы частично осуществляется в вербальном плане, с предметной деятельностью происходят качественные изменения.

Пожалуй, главное новообразование предметной деятельности **на втором этапе** развития связано с появлением в ней некоторой гипотезы или предположения. Другими словами, если ребенок вначале экспериментировал потому, что **хотел** действовать с разными предметами, то теперь у него есть некоторый **замысел** в отношении этих предметов. Например, засунуть один предмет в другой или бросить предмет в воду, чтобы он плавал. При этом, с одной стороны, для реализации задуманного ребенку необходимо приложить некоторые волевые усилия, а с другой стороны, таким образом малыш набирает опыт взаимодействия разных предметов между собой. Более того, если попытаться сопоставить «гипотетическое» экспериментирование в начале его появления и по мере его развития, то легко увидеть, что полученный ребенком опыт помогает ему выдвигать и реализовывать новые гипотезы и новые предположения в отношении предметов.

Другая особенность предметной деятельности на этапе экспериментирования с гипотезой связана с появлением в ней единого плана действий. Конечно, и на более ранних этапах предметной деятельности могут наблюдаться действия планирования. Но это планирование, как правило, мало что меняет в построении и реализации предметной деятельности. Оно очень тесно связано с самим процессом деятельности, можно даже сказать, что такое планирование происходит вместе с реализацией той или иной предметной деятельности.

Специфика планирования на этапе экспериментирования с гипотезой заключается в том, что ребенок оказывается способным, с одной стороны, построить план деятельности до ее начала и, с другой стороны, реализовать деятельность согласно этому плану. Эта способность ребенка, проявляющаяся в его предметной деятельности, непосредственно связана с разви-

---

<sup>85</sup> Эта деятельность подробно описана в кн. Н.Н. Поддьякова «Мышление дошкольника» (М.: Педагогика, 1977).

тием игры. Так, например, в исследовании А. В. Козлиной<sup>86</sup> было показано, что дети, хорошо умеющие играть, способны спланировать постройку дома из конструктора «Лего» и в своей деятельности руководствуются этим планом. При этом игровая деятельность на этом этапе ее развития в основном реализуется в условном и даже воображаемом поле – «Давай, как будто бы мы уже поели и теперь летим на самолете».

Когда игровая деятельность развивается настолько, что с ее помощью ребенок начинает целенаправленно чему-то обучаться, то в его предметной деятельности появляется **исследовательская позиция**.

Психологические особенности исследовательской позиции связаны, в первую очередь, с тем, что с ее помощью субъект может узнавать и познавать реальные, объективные особенности того или иного предмета или отношений между предметами. В этом контексте исследовательская позиция позволяет перейти к реальной постановке эксперимента.

Появление такой исследовательской предметной деятельности тоже связано с игрой, правда, уже не непосредственно, а через появляющуюся на ее основе учебную деятельность.

Непосредственная связь игры с предметной деятельностью определяет изменения в характере последней. Однако возникновение более новой и сложной стадии в развитии предметной деятельности ни в коем случае не означает, что предыдущие ее стадии никогда больше не появляются на арене психического развития.

Психологический анализ процесса обучения показывает, что при овладении тем или иным содержанием субъект обязательно использует и манипулирование, и простейшие формы экспериментирования, вне зависимости от того, на какой стадии развития игровой деятельности он находится. Поэтому обучение обязательно должно включать в себя организацию разной предметной деятельности с материалом, который подлежит усвоению<sup>87</sup>.

Итак, с одной стороны, предметная деятельность является основой для развития игры, а с другой стороны, игра меняет характер и способы предметной деятельности. Эту особенность их взаимодействия легко увидеть на примере познания детьми окружающей действительности и, в первую очередь, того мира предметов, который их непосредственно окружает.

Например, ребенок с самого раннего детства хорошо знаком со стулом, который стоит недалеко от его кровати. Вот на этот стул садится мама, когда разговаривает с малышом. Вот этот стул она пододвигает к столу, когда вечером все вместе садятся пить чай. Вот на этот стул ему кладут игрушки, чтобы он с ними играл. Так, малыш довольно рано начинает включать этот стул в свою предметную деятельность. Он его двигает, поворачивает, пытается на него залезть. В процессе вот таких простых действий со стулом у ребенка накапливается некоторый опыт, и теперь ему просто стоит подсказать: «Поверни стул», как он уже понимает, что это такое. Более того, в некоторых случаях он и без подсказки со стороны взрослых догадывается, что стул можно подвинуть или повернуть.

В появляющихся первых формах игры стул может играть важную роль. Так, начальные формы режиссерской игры часто разворачиваются именно на стуле, потому что раньше он использовался взрослым для того, чтобы класть на него какие-то игрушки и предметы.

Разные положения стула ведут к тому, что ребенок, по-разному вскарабкавшись на него, начинает изображать то шофера, то наездника на лошади, то папу, работающего за столом. При этом в реальной предметной деятельности малыша меняются способы его воздействия на стул. Они становятся более точными, обобщенными, отражающими специфику стула. Это помогает ребенку в дальнейшей игровой деятельности действовать как будто бы со стулом (в условном плане).

---

<sup>86</sup> Подробнее см. кн. А.В. Козлиной «Уроки ручного труда в детском саду и начальной школе» (М.: Мозаика-Синтез, 2005).

<sup>87</sup> См. об этом подробнее в Главе 21 «Игра и обучение».

Таким образом, с одной стороны, предметная деятельность ассимилируется игрой и позволяет ей реализоваться, но с другой стороны, не поглощается игрой полностью, а продолжает выполнять важную функцию в психическом и личностном развитии ребенка.

По мере того как предметная деятельность в игре уступает место выполнению действий в условном плане, реальная предметная деятельность малыша становится всё более развитой. При этом, как показали исследования Е.В. Самолетовой<sup>88</sup>, в конце дошкольного возраста предметная деятельность вновь выходит на первый план в психическом развитии, что является обязательным условием для становления и развития учебной деятельности младших школьников.

Изменения в предметной основе игры являются обязательным условием развития игровой деятельности. Г.Б.Яскевич<sup>89</sup>, изучавшая психологические особенности детей, не готовых к школьному обучению, обнаружила, что дети, ориентированные в игре на предметную основу (все время варящие кашу или лечащие пациента), испытывают сложности в обучении школьного типа. Им бывает трудно понять истинный смысл того или иного учебного задания. Они не могут ни произвольно конструировать способ выполняемой ими деятельности, ни контролировать и оценивать полученный в ходе деятельности результат.

В Москве большую популярность получили «экспериментариумы» (центры экспериментирования), где дети получают возможности для реализации разных видов предметной деятельности. Там собраны различные «экспериментальные площадки» – от простейших опытов с водой и мылом до разной сложности устройств, имитирующих развитие человека или демонстрирующих иллюзии восприятия. Эти центры очень любимы и детьми, и взрослыми. Особенности поведения и деятельности посетителей в таком центре позволяют увидеть все многообразие проявлений предметной деятельности.

Вот малыш смело берет шарики, лежащие около одного из экспонатов, и кидает их внутрь. Потом он пытается всунуть шарики в дырочку на другой установке. Это типичное **детское манипулирование**. Другой ребенок садится около устройства, демонстрирующего особенности зрительного восприятия. Однако главное для него не изображение на экране, а колесо, с помощью которого меняется освещение. Он «превращает» это колесо в руль и «едет на машине». Это уже пример **игры**. Девочка постарше смотрит в «волшебное» зеркало, где, если укрыться особой материей, оказывается видна лишь часть отражения. Она накрывает то одну, то другую часть тела, подходит ближе к зеркалу или совсем отодвигается от него, поворачивается к нему разными сторонами. В этом случае можно говорить о **детском экспериментировании**, правда, пока без наличия особой гипотезы.

Мальчик младшего школьного возраста пытается с помощью езды на велосипеде выработать энергию, чтобы набрать стаканчик воды. Однако, если его младший брат видит цель в том, чтобы побыстрее набрать воду, то сам школьник экспериментирует: меняет скорость, вообще перестает крутить педали, пытается действовать одной ногой. Здесь уже может идти речь об **экспериментировании с гипотезой**.

Около установки, где дети с помощью специального устройства делают волны и пускают по ним кораблики, произошла небольшая ссора. Двое малышей так гоняли волны, что вода проливалась, а кораблики просто вываливались на пол. Девочка постарше, прочитав на дощечке инструкцию, построила свою деятельность иначе. Она меняла скорость и величину волн и в зависимости от этого помещала кораблики в разные концы канала. Скорее всего, это было уже настоящее **исследование**, с помощью которого возможно установить некоторые закономерности движения.

---

<sup>88</sup> См. об этом подробнее работу Е.В. Самолетовой «Психологическое значение предметной составляющей в структуре ведущих деятельностей» в сборнике «Проблемы психологии развития» (М.: Вера Медика, 2000. С. 279–288).

<sup>89</sup> Подробнее см. исследование Г.Б.Яскевич «Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе» (М., 1997).



Итак, разные способы и виды предметной деятельности позволяют судить и о развитии игровой деятельности, и о психическом возрасте ребенка. Однако это только одна сторона взаимосвязи предметной деятельности и игры. Другая важная сторона их связи проявляется в продуктивной деятельности.

## Глава 20. Игра и продуктивная деятельность

Продуктивная деятельность в каком-то смысле тоже является особым видом предметной деятельности. Но только если предметная деятельность отражает воздействие субъекта на предметный мир, то продуктивная деятельность позволяет судить о влиянии предметного мира на психическое и личностное развитие. Именно поэтому разные виды продуктивной деятельности широко используются в психологии в качестве диагностических средств.

Игра в определенном контексте тоже является видом продуктивной деятельности. И если в продуктивной деятельности, судя хотя бы по одному ее названию, имеется некоторый продукт, то в игровой деятельности таковым является целостный процесс игры.

Тесное взаимодействие продуктивной деятельности с игрой и одновременно с предметной деятельностью накладывает отпечаток на ее психологические особенности. Так, продуктивная деятельность, так же как и предметная, является характеристикой взаимодействия субъекта с миром предметов. Но если предметная деятельность позволяет вскрыть реальные закономерности в предметном мире, то продуктивная деятельность, так же как и игра, в большей степени характеризует смысловую сферу субъекта.

Смысл всегда индивидуален. Однако связь продуктивной деятельности со смысловой сферой не означает, что она также строго индивидуальна и в ее развитии нет никаких общих закономерностей.

Особенности продуктивной деятельности, являющиеся критерием и показателем психического и личностного развития в онтогенезе, непосредственно связаны с игровой деятельностью. В этом смысле в становлении продуктивной деятельности можно выделить три аспекта.

Первый аспект непосредственно связан с самим возникновением продуктивной деятельности. Едва научившись сидеть, малыш уже «рисует» карандашом или фломастером на бумаге или перебирает кубики, как будто что-то строит. Многие взрослые уверены, что это первые проявления продуктивной деятельности. Однако это не так. Ребенок в этой своей деятельности не только не стремится отразить свое понимание мира предметов, но перед ним вообще не стоит задача получить какой-либо продукт. Это своеобразное манипулирование с помощью карандаша и бумаги, кубиков или конструктора.

Через некоторое время характер продуктивной деятельности меняется. Например, ребенок, нарисовав на листе бумаги линию, говорит, что это крокодил. Для доказательства этого он прикладывает обе ручки к концу линии и имитирует движения челюстей крокодила. Таким образом, теперь рисование служит материалом для игры ребенка. При этом он действует внутри воображаемой ситуации как исполняющий какую-то роль и одновременно строит ее как играющий.

Только после такого опыта ребенок оказывается способен поставить перед самим собой изобразительную задачу создать конкретный рисунок. Это и становится началом продуктивной деятельности. При этом она опять-таки очень тесно связана с игрой. Если посмотреть на сюжеты детских рисунков, то легко убедиться, что они взяты не столько из реальной жизни, сколько из игровой деятельности. Маленький ребенок не изображает то, что он видит в реальности. В своих рисунках он передает содержание (смысл). В уже приводившемся примере из рассказа «Маленький Кит, лакировщик действительности»<sup>90</sup> ребенок придает совершенно иной смысл иллюстрации к сказке «Волк и семеро козлят».

При этом первые детские «продукты» стремятся быть похожими на реальную действительность, хотя в силу самых разных обстоятельств решить эту задачу мало кому удастся. Например, находящийся на этой стадии развития продуктивной деятельности малыш вряд ли

---

<sup>90</sup> См. стр. 87 наст. изд. – прим. изд.

будет удовлетворен рисунком, на котором изображена точка. Зато, приложив две ладошки к изображенной на листе бумаги линии, он легко видит крокодила.

Наличие изобразительной задачи может служить характеристикой продуктивной деятельности в силу ее генетической связи с предметной деятельностью. Собственно, с появлением изобразительной задачи и появляется продуктивная деятельность как таковая. При этом необходимо иметь в виду, что и манипулирование, и игра со средствами будущей продуктивной деятельности крайне важны и необходимы для ее становления и развития.

Второй аспект связи продуктивной деятельности и игры касается замысла. Д.Б. Эльконин, анализируя развитие замысла в продуктивной деятельности, отмечает, что если сначала ребенок осмысливает уже готовый результат, то постепенно деятельность перестраивается таким образом, что ее процесс является реализацией первоначального замысла субъекта. При этом появление замысла перед началом деятельности Д.Б. Эльконин связывает с развитием игровой деятельности.

Говоря об особенностях конструктивной деятельности, являющейся частным видом продуктивной деятельности, Д.Б.Эльконин приводит пример со строительством<sup>91</sup>. Детей просили сложить из кубиков домик. При этом сначала они должны были просто построить домик, а затем в процедуру эксперимента вводилась кукла, для которой этот домик строится.

Анализ поведения и деятельности детей показал качественные изменения между первой и второй частями эксперимента. Если дети вначале просто громоздили кубики друг на друга, то с появлением куклы их домики приобретали более качественный вид. Помимо этого, на втором этапе эксперимента дети больше времени уделяли как самой продуктивной деятельности, так и проверке качества получаемого продукта. На этом основании Д.Б. Эльконин делал вывод о том, что игровая деятельность задает смысл для продуктивной.

Если попытаться проанализировать эксперимент Д.Б. Эльконина с другой точки зрения, то можно увидеть и особую роль игры в появлении продуктивной деятельности, и несколько иную логику появления в ней замысла.

Во-первых, то, что дети просто громоздили кубики друг на друга и не старались качественно (или вообще не старались) построить домик, может показывать, что их деятельность не была в тот момент продуктивной. Появление же куклы в ситуации эксперимента привело к возникновению **смысла** задания. Таким образом, когда задание построить *некий абстрактный домик* (которое, вероятно, не имело для детей особого смысла) изменили и попросили построить *домик для куклы*, то этим самым исследователи превратили прежнюю манипулятивную деятельность ребенка с кубиками в продуктивную деятельность. Другими словами, есть некоторые основания считать, что продуктивная деятельность может быть только осмысленной. Определенные подтверждения этому можно найти в качественных изменениях в деятельности детей, когда с помощью куклы взрослый привносит в эту деятельность смысл.

Однако если попытаться реализовать описанный Д.Б. Эльконым эксперимент в группе детей с разным уровнем развития игровой деятельности, то можно увидеть, что появление куклы не приведет к изменениям в продуктивной деятельности у всех детей поголовно. Так, одни дети будут продолжать громоздить кубики друг на друга, а другие смогут качественно делать постройку даже и без наличия реальной куклы.

В этом контексте детей можно условно поделить на три группы:

- дети, которые не могут самостоятельно построить и реализовать воображаемую ситуацию (те, у которых не произошло изменений в связи с появлением куклы);
- дети, которые имеют достаточно большой игровой опыт (эксперимент Д.Б. Эльконина);
- дети, которые овладели игровой деятельностью и которым не нужна кукла для того, чтобы сделать деятельность осмысленной.

---

<sup>91</sup> См. подробнее кн. Д.Б. Эльконина «Детская психология» (М.: Издательский центр «Академия», 2011).

При этом главное отличие детей второй и третьей групп состоит в том, что одни реализуют игру, ориентируясь на ее предметную основу, а другие уже могут играть преимущественно в условном и воображаемом планах. Таким образом, игра оказывается источником развития продуктивной деятельности и в этой логике обеспечивает последнюю смысловую основу.

В то же время это свидетельствует и о том, что некоторый смысл и замысел есть в продуктивной деятельности с самого начала. Другими словами, замысел не появляется в результате продуктивной деятельности, а с самого начала определяет и регулирует ее. В этом контексте получается, что, например, занятия по конструированию, свойственные разным образовательным программам дошкольного воспитания, следует организовывать не как постройку домика, которая потом осмысливается с использованием маленьких игрушек, а как игровую деятельность с игрушками или замещающими предметами, которая требует выполнения того или иного типа продуктивной деятельности.

Третий аспект в развитии продуктивной деятельности непосредственно касается самого продукта. Так, Т.В. Пуртова<sup>92</sup>, изучавшая особенности результата детской продуктивной деятельности, показала, что ребенок, в зависимости от психологического возраста, по-разному относится к продукту собственной деятельности. Детям младшего дошкольного возраста важно, что это **они** нарисовали или построили что-то. При этом они практически не обращают внимания на качество своего продукта, так как в силу особой самооценки считают, что тот находится выше критики. Свое отношение к полученному продукту они демонстрируют, ставя его на видное место, отличая от чужих работ, не давая использовать в других видах деятельности. Как-то знакомый мальчик этого возраста заявил, что больше не пойдет в детский сад, так как **он** слепил что-то из пластилина, а воспитательница, вероятно в силу нехватки пластилина для других занятий, смяла его творение.

Дети среднего дошкольного возраста, наоборот, всячески стремятся доказать полезность своего продукта: «Вот буду играть, там это пригодится». Они могут даже специально организовать продуктивную деятельность как этап подготовки к другим занятиям. При этом опять-таки они не очень обращают внимание на качество продукта собственной деятельности, вероятно, в силу того, что функциональное значение предмета для них важнее других его качеств.

Дети старших возрастов способны реализовывать продуктивную деятельность ради нее самой. В этой связи они всячески стараются добиться высокого качества своего продукта. Именно в этом возрасте можно и целесообразно начать обучение тому или иному виду продуктивной деятельности. Вместе с тем, поскольку главный мотив продуктивной деятельности оказывается в ней самой, то ребенок может использовать получившийся продукт как предмет для украшения или как средство какой-либо другой деятельности.

Обычно принято выделять несколько разных видов продуктивной деятельности – рисование, аппликация, конструирование. Нам представляется необходимым добавить к этому списку еще два пункта: литературная деятельность и театр. Несмотря на то что все эти виды продуктивной деятельности связаны с разными сферами жизни, между ними существуют довольно прочные связи и отношения.

Так, к примеру, между рисованием, аппликацией и конструированием существует тесная «генетическая» зависимость, где рисованию принадлежит первоосновная роль. Рисование на этапе своего становления принципиально отличается от последующей изобразительной деятельности – в нем нет и не может быть никакой изобразительной задачи. Оно вплетается в жизнь ребенка и является отражением его движений.

Изучающие психологию студенты хорошо знают работу И.М. Сеченова об особенностях движения глаза. В ней ученый говорит, что глаз воспроизводит движения руки, осяпываю-

---

<sup>92</sup> Подробнее см. исследование Т.В.Пуртовой «Педагогические условия формирования произвольности в общении у детей дошкольного возраста» (М., 1993).

щей предмет. В этой логике можно сказать, что первые детские рисунки являются попыткой ребенка повторить движения руки, но уже без предмета и с карандашом. Именно эта связь детского рисования с развитием моторики делает его частью предметной деятельности и позволяет служить средством познания окружающего мира. При этом предметная и продуктивная деятельности с помощью игры перемежаются одна другой, становясь последовательно из источника результатом и наоборот.

Так, например, ребенок, познакомившись с новым предметом, сначала манипулирует или экспериментирует с ним (предметная деятельность), затем начинает включать его в свою игру, использовать в воображаемой ситуации, затем пытается отобразить на рисунке (часто рисуя не сам предмет, а движение от действий с этим предметом).

*Однажды А. В. Запорожец рассказывал студентам, как ему подарила рисунок пятилетняя девочка. На рисунке были беспорядочно изображены точки. Когда Александр Владимирович попытался «отгадать», что изображено на рисунке, он потерпел фиаско. Сначала он предположил, что это идет дождь. Затем подумал, что это снег. В итоге оказалось, что это прыгающая через скакалку девочка.*

Однако отображение даже действий с этим предметом перестраивает предметную деятельность ребенка, и весь цикл снова повторяется. В случае с девочкой, изобразившей саму себя прыгающую, можно сказать, что она приобрела способность не просто прыгать, а прыгать на одном месте или, наоборот, прыгать, передвигаясь.

Итак, рисование лежит в основе всех видов продуктивной деятельности, в том числе аппликации и конструирования. Вместе с тем можно увидеть, что основной метод, при помощи которого ребенок осуществляет все эти виды продуктивной деятельности, – это конструирование. Действительно, даже рисунок человека, известного в психологии как «голова-ног», – это конструирование человека из головы и ног, которые, по мнению ребенка определенного возраста, и отражают его сущность.

Продуктивная деятельность очень важна для развития игры уже хотя бы потому, что непосредственно связана с развитием воображения. Деятельность по замыслу, отличающая продуктивную деятельность, возможна только тогда, когда ее продукт изначально представлен в воображении ребенка. Иными словами, ребенок сначала представляет мишку или домик, которые появятся в результате продуктивной деятельности, и только потом начинает реализовывать деятельность по их изображению. При этом важно отметить, что ребенок выступает подлинным субъектом как своих представлений, так и своей продуктивной деятельности.

Современные психологи много говорят о том, что избыток мультипликации в жизни современных детей негативно влияет на развитие воображения и игры, особенно по сравнению с диафильмами, которыми дети дошкольного возраста пользовались раньше. В диафильмах ребенок активно использовал свое воображение. Он представлял движения, голоса персонажей, музыкальное сопровождение и т. п. В мультфильмах его воображение «может спать спокойно», так как там все уже определено теми, кто создал этот мультфильм и является его субъектом.

В этом смысле рисование и связанные с ним другие виды продуктивной деятельности представляют большой простор для развития детского воображения. Причем особенности воображения в продуктивной деятельности несколько отличаются от особенностей воображения в игре. Если в игре ребенок воображает без ограничений, то в продуктивной деятельности воображение оказывается подчиненным логике предметного мира. Конечно, это еще не «объективное» воображение младших школьников, но уже воображение, построенное по определенным правилам.

Наличие у ребенка всесторонне развитого воображения помогает ему строить свою игровую деятельность таким образом, что она легко может быть включена в реальную повседневную жизнь.

Связь продуктивных видов деятельности с воображением и игрой также можно использовать и для обучения детей. К примеру, метод «дорисовывания» помогает ребенку овладеть рисованием, а следом – и другими видами продуктивной деятельности, связанными с ним «генетической» зависимостью<sup>93</sup>.

Особое значение во взаимодействии продуктивной деятельности с игрой имеет литературное творчество. Оно возникает практически одновременно с игровой деятельностью и впервые реализуется в режиссерской игре, где ребенок соединяет по смыслу разные предметы, тем самым конструируя сюжет. Однако, появившись в игре, литературное творчество постепенно начинает выступать уже самостоятельной продуктивной деятельностью. При этом оно имеет как бы два корня, два основания. Одно из них по-прежнему связано с игрой и способностью осмысливать, а затем и переосмысливать разные ситуации. Другое касается восприятия художественной литературы. И если первое дает ребенку ощущение субъекта продуктивной литературной деятельности, то второе обеспечивает усвоение ее норм и правил.

Как-то одна знакомая мама пожаловалась, что ее дочь, наверное, интеллектуально недоразвитая, потому что уже достаточно длительное время она просит читать и рассказывать только сказку «Красная Шапочка». Когда же мама, наконец, взмолилась и предложила придумать или вспомнить другую сказку, то девочка после некоторого раздумья предложила следующий вариант: «Жила-была девочка. Все ее любили. Мама сшила ей голубую шапочку, и все стали ее звать Голубая Шапочка». Далее – слово в слово по тексту.

Этап увлечения одним-единственным произведением крайне важен для развития ребенка. Приверженность детей к дословному воспроизведению той или иной сказки помогает им овладевать культурными нормами литературного творчества. Это очень важно, так как собственная продуктивная литературная деятельность ребенка под этим влиянием меняется и становится богаче и разнообразнее. Кстати, у многих современных детей эта способность оказалась потерянной, а свою память они тратят на то, чтобы дословно воспроизводить рекламные ролики. Эта особенность детей отражается на их играх и, в первую очередь, на качестве их сюжетов. Помимо этого, уже значительно позднее это приводит к тому, что писать сочинения школьники учатся по сборникам «100 лучших сочинений», забывая, а иногда и просто не подозревая, что слово «сочинение» происходит от слова «сочинять».

Итак, литературная деятельность, как частный случай продуктивной деятельности, впервые появляется в игре. Но на этом их связь не исчерпывается. Эту мысль можно раскрыть с помощью книги Стивена Кинга «Мизери». По сюжету известный писатель, автор популярных детективных романов о девушке Мизери, попадает к женщине, которая, по ее собственному мнению, является одной из его лучших читательниц. Эта женщина так верит сюжету, что уже перестала различать, где реальность, а где выдумка.

С одной стороны, это, конечно, говорит о мастерстве писателя, но с другой – об особенностях тех людей, которые живут вместе с героями «мыльных опер», забывая подчас о реальных проблемах и страданиях.

Любопытно, что по своим особенностям эти люди, несмотря на свой паспортный возраст, очень напоминают детей дошкольного возраста, которые верят в то, что лиса в действительности хитрая, а у мамы есть особый глаз, с помощью которого она может наблюдать за своим сыном или дочерью даже тогда, когда ее нет дома. Иными словами, эти люди, как и малыши, не различают условную и реальную ситуацию. Это происходит потому, что, как и маленькие дети, они еще не умеют играть.

---

<sup>93</sup> См. об этом подробнее в кн. Е.Е. Кравцовой «Разбуди в ребенке волшебника» (М.: Просвещение, 1997).

Таким образом, психологический механизм различения выдумки и действительности непосредственно связан с развитием игры.

Как-то, проводя семинар по проблемам игровой деятельности, мы никак не могли научить воспитателей детского сада конструировать сюжеты. Однажды мы приехали чуть позже обычного и застали наших слушателей за утренним просмотром очередной серии какой-то мелодрамы. Воспользовавшись этим, мы предложили воспитателям самим придумать следующие серии фильма. Например, серия кончается тем, что появившаяся откуда ни возьмись разлучница увозит жениха в неизвестном направлении. Однако, как все понимают, фильм кончится еще не скоро и, вероятно, героиня что-то предпримет, чтобы найти своего возлюбленного.

В уже упомянутой книге Стивена Кинга главный герой вспоминает популярную в его детстве игру, когда сидевшие в кружочке дети слушали рассказ одного из участников, в котором происходило ужасное событие, и следующий за ним должен был за 10 секунд найти выход из сложившегося положения. Получивший такой опыт и всегда выигрывающий в эту игру Пол Шелдон (так зовут героя) впоследствии становится известным писателем.

Дети более младшего возраста, которые по уровню своего психического развития еще не могут придумать выходы из сложных ситуаций, с удовольствием играют в игру, где происходит некоторое переосмысление знакомых сказок. К примеру, можно начать рассказывать по кругу сказку про Красную Шапочку, но в самом конце, когда девочка должна спросить, почему у бабушки такие большие зубы, она вместо этого предлагает волку поесть принесенные пирожки. Придумывая продолжение этой новой сказки, ребенок, с одной стороны, держится в рамках художественной литературы, а с другой стороны – самостоятельно предлагает новый смысл сказки.

Литературное творчество, как и другие виды продуктивной деятельности, возникает в игре и вместе с тем оказывает на развитие игры огромное влияние. Это проявляется в самих фабулах-сюжетах игры, во включении в игру самых разных персонажей, в сложности их диалогов и даже в формулировке и придумывании правил новых игр. Литературное творчество становится основой для возникновения и развития письменной речи.

Последний вид продуктивной деятельности, на котором мы бы хотели остановиться, – это театральная деятельность. В современной психологии и педагогике не принято выделять театральную деятельность как самостоятельную, а уж тем более – как особый вид продуктивной деятельности. Применительно к дошкольному детству театральную деятельность обычно обозначают как игру-драматизацию. При этом в первую очередь подразумевается, что дети играют в сюжетно-ролевую игру на основе какого-либо художественного произведения. Однако это не совсем так. С одной стороны, практически любая игровая деятельность может быть рассмотрена как игра-драматизация, в том смысле, что в ее основе лежит какой-то сюжет, построенный на эмоциональных впечатлениях, а реализуется она при помощи разных ролей. С другой стороны, собственно игра-драматизация, как правило, имеет не спонтанный характер, а привносится извне взрослым и по этой причине вряд ли может быть названа полноценной игрой. Помимо этого, в таких «играх» довольно трудно найти воображаемую ситуацию. Во-первых, ее содержание тесно связано с сюжетом сказки, которую театрализуют. А во-вторых, образы героев тоже, как правило, заданы иллюстрациями к сказке или мультфильмами по этому сюжету. Поэтому для реализации воображения и создания собственной воображаемой ситуации в играх-драматизациях просто не остается места.

Применительно к более старшим возрастам театральная деятельность, если и рассматривается исследователями, то, как правило, вне связи с развитием игровой деятельности. Однако есть основания считать, что театральная деятельность представляет собой высшую форму игры, в которой есть условия для интеграции разных видов деятельности.

Связь театральной деятельности с игрой видна уже хотя бы потому, что и в той и в другой реализуется воображаемая ситуация. И в той и в другой субъект выступает, частично исполняя какую-то роль, и одновременно как личность, сознательно строящая и регулирующая ролевое поведение. Однако воображаемая ситуация, которая реализуется в двусубъектности, в игре отличается от аналогичных компонентов театральной деятельности.

Если в игре воображаемая ситуация и связанный с ней сюжет прежде всего являются продуктом играющего и в этом смысле носят субъективный характер, то в театральной деятельности воображение строится с учетом фабулы, созданной автором, и, таким образом, носит скорее объективный характер. Конечно, одна и та же пьеса может быть по-разному прочитана и представлена разными людьми, и назвать реализующуюся в ней воображаемую ситуацию безусловно объективной было бы не совсем верно. Однако даже разные представления той или иной картины все равно будут опираться на авторскую фабулу, в отличие от конструирования воображаемой ситуации, построенной только на собственных желаниях и стремлениях.

Аналогичным образом обстоит дело и с нахождением внутри и вне деятельности. Если в игре субъект, прежде всего, ориентирован на себя, исполняющего роль, то в театре он строит свою деятельность уже на основе исполняемой им роли. Другими словами, поведение и деятельность «пациента» в игре строятся на основе личностных особенностей субъекта, исполняющего эту роль. В то же время в театральной деятельности особенности «пациента» будут зависеть уже от его описания, предусмотренного сценарием.

Конечно, называя театральную деятельность высшей формой игры, мы, прежде всего, имеем в виду, что игровая деятельность развивается, и многие ее особенности, в том числе и воображаемая ситуация, и двусубъектность, качественно меняются по мере ее становления. Однако признание различий игровой и театральной деятельности позволяет говорить о двух важных особенностях их целенаправленного формирования.

Первая особенность связана с тем, что способность к театральной деятельности появляется на определенной стадии развития игры. В этой логике неправомерно использование любых форм театра до того, как субъект научится самостоятельно строить и реализовывать воображаемую ситуацию. В противном случае игра и все, что с ней связано, так и останется у него несформированным.

Другая особенность психопедагогики игровой и театральной деятельности относится к их тесной связи в онтогенезе. Не так давно в России можно было найти театр практически в каждом более или менее интеллигентном доме. Домашние театры участвовали во всех самых важных и ярких событиях, как семейных, так и общенациональных. В них, как правило, принимали участие дети самых разных возрастов. Где-то они просто следили и соучаствовали со взрослыми или своими более старшими братьями и сестрами в позиции «пра-мы», а где-то даже произносили одну фразу типа «Кушать подано». Это участие в спектаклях не было для них ни игрой, ни собственно театральной деятельностью. Это был способ общения. Поэтому говорить о преждевременном введении театральной деятельности в этом случае бессмысленно. Однако, что очень важно как для театра, так и для игры, в таких спектаклях дети **погружались** в театральное представление и получали ту самую основу, на которой впоследствии развивались и театральная, и игровая деятельности.

Многие родители хорошо знают, что после того, как ребенок сходил в театр, он начинает в него играть. Но это именно что игра в театр, а не театральная деятельность. В такой игре ребенку не менее важно устроить зрительный ряд, билеты, программку и т. п., нежели само представление. Более того, иногда до самого представления дело и вовсе не доходит. Такая особенность влияния театра связана в первую очередь с тем, что он погружает зрителя внутрь спектакля, причем без особой активности со стороны зрителя. В этой связи ребенку важно ходить в театр, а не смотреть то же самое по телевизору. Театр, причем не только для детей, но и



для взрослых, это особый волшебный мир, побывав в котором субъект получает возможности новых смыслов и рефлексии, воображения и эмоций.

Театральная деятельность, являющаяся по своей природе синкретичной, позволяет включать в свой состав многие другие деятельности. При этом театр задает смысл этим деятельности и позволяет им выгодно дополнять друг друга. Помимо этого, являясь одновременно и продуктивной деятельностью, театр создает основу для рефлексии и самоанализа.

Возникая на определенной стадии развития игровой деятельности, театр не исключает игру, но качественно меняет ее, превращая из деятельности вне действительной жизни, часто даже противоположной реальности в каждодневную жизнь субъекта.

## Глава 21. Игра и обучение

Проблема взаимосвязи игры и обучения в последние годы стала одной из наиболее актуальных. Скорее всего, это связано с тем, что результаты обучения без использования игры оказались крайне неутешительными. Отчужденность получаемых в таком обучении знаний, неумение применять их в повседневной жизни, высокий уровень утомляемости и заболеваний, нежелание учиться – вот далеко не полный перечень его «побочных эффектов». Теперь маятник качнулся в другую сторону, и если раньше об использовании игры в обучении не могло быть и речи, то теперь игровая деятельность обязана везде и всюду сопровождать обучение.

Однако формальное включение игры в процесс обучения не всегда приводит к желаемым результатам. Как-то нам пришлось присутствовать на совещании по проблемам обучения детей шестилетнего возраста. Особенно запомнилось выступление одной учительницы, которая горячо доказывала, что учить детей этого возраста без применения игры неэффективно и что только тогда, когда она начала использовать игру в обучении, ей удалось решить все имеющиеся проблемы. Когда ее попросили рассказать о том, как она применяет игру, учительница привела следующий пример: «Вот раньше я приходила к детям и говорила им, что это буква «А», а теперь к ним приходит утенок, который говорит, что это буква «А».

Надо сказать, что этот случай довольно типичен. Замещение учителя утенком, складывание грибочков вместо счетных палочек, появление Карлсона или Буратино над учительским столом – такие или примерно такие меры применяют взрослые, чтобы построить процесс обучения с использованием игры. Однако психологический смысл обучения от этого не меняется. Дети по-прежнему должны запоминать и учиться писать букву «А», следовать образцам или способам, предлагаемым взрослым, получать результат, который ничего не меняет в их жизни и деятельности.

Помимо этого, как показывает практика, введение игры часто не только не решает проблемы обучения, но и разрушает учебный процесс. Этот эффект хорошо виден на примере исследования Д.Б. Эльконина и Л.И. Элькониновой, где авторы пытались ввести понятие мерки.

Сначала детей научили измерять, а потом взрослые организовали игру в магазин. Первым покупателем был взрослый, попросивший продать ему восемь метров ткани для костюма. Мальчик, который только что легко измерял с помощью разных мерок, взял кусочек ткани, тщательно завернул его и отдал покупателю. Взрослый, решив с помощью косвенной подсказки напомнить ребенку про мерку и измерение, спросил: «А вдруг мне не хватит?» Продавец уверенно ответил: «Хватит». Тогда взрослый попросил прямо: «А ты померь!» На что мальчик ответил: «А как будто я померил».

Этот пример позволяет проиллюстрировать несколько важных особенностей игры и ее связи с обучением. Во-первых, условный характер игры не позволяет «напрямую» связать игру и обучение. Во-вторых, непосредственное введение обучения в игру приводит к серьезным нарушениям игровой деятельности.

Таким образом, вопрос о связи игры и обучения требует специального рассмотрения.

Обсуждая вопрос о взаимосвязи игры и обучения, необходимо для начала выявить первооснову для построения их целенаправленного взаимодействия.

В педагогике общепринятым считается разделение обучения на прямое и косвенное. При этом во главу угла ставятся методы обучения, которые в одном случае прямо направлены на обучение, а в другом – имеют обучение в качестве побочного результата. Так, выучить стихотворение или отрывок из произведения можно, просто зазубрив его (прямое обучение) или включив его, к примеру, в театральную деятельность, где текст станет материалом для разыгрываемого спектакля (косвенное обучение).

При этом, как показывает практика, использование прямых методов обучения далеко не всегда ведет к тому, что у обучающегося субъекта появляется задача научиться. Часто в результате прямого обучения дети могут применять полученные знания только на занятии или уроке, отвечая на привычные вопросы учителя, и оказываются не способны использовать те же знания для решения каждодневных задач.

Однажды нам с коллегами пришлось принимать участие в отборе детей в одну из известных московских гимназий. Приходящие туда дети были очень хорошо подготовлены в смысле школьных навыков – они читали, считали, могли даже решать задачи и немного говорить на иностранном языке. Практически все они посещали, помимо детского сада, еще про- и мини-гимназии, где обучались в течение нескольких лет самым разным навыкам и умениям.

Надо сразу сказать, что результаты наших (психологических) испытаний далеко не всегда совпадали с мнением группы учителей, которые тоже участвовали в данной процедуре.

Для психологического обследования детей мы использовали самые разнообразные методики, основной смысл которых состоял в исследовании уровня психологической готовности к школьному обучению. Одной из применяемых нами методик была модифицированная методика Ж. Пиаже<sup>94</sup>. У нас на столе лежали две свернутые веревочки, мало отличающиеся друг от друга по длине. Мы просили детей посмотреть и помочь нам определить, какая из веревочек длиннее. Как правило, дети поступали следующим образом: они прятали руки за спину (вероятно, для того, чтобы не было искушения трогать веревочки) и затем, после короткого рассматривания, показывали на одну из них. Взрослый (психолог) демонстративно удивлялся и говорил, что, по его мнению, более длинной является другая веревочка. Большинство детей тут же соглашалось с ним. Тогда взрослый снова сомневался: «А может вовсе и не эта, а та веревочка, которую ты показал?» После этого дети страшно терялись и не знали, что им делать. При этом необходимо отметить, что обучение измерению начинается практически с младшей группы детского сада и, как показывает наш опыт, дети довольно легко усваивают этот материал.

Чтобы снять напряженность ситуации, мы, теперь уже напрямую, предлагали детям померить веревочки и выяснить, какая из них длиннее. С этим большинство детей справилось.

В этой ситуации особого внимания заслуживают три ребенка. Две девочки (из двухсот детей) смогли справиться с поставленной задачей на первом этапе, то есть тогда, когда их просили узнать, какая из веревочек длиннее, не измеряя их. Правда, как оказалось, этим они были обязаны вовсе не качеству обучения, а тому, что одна из них шила с мамой, а другая вязала. Другими словами, их знания были получены не в ходе прямого обучения, а скорее косвенным путем, через интересную совместную деятельность со взрослым.

Третий ребенок, мальчик, не справился с задачей с первого раза, но, как и большинство других, успешно решил ее при изменении вопроса. Однако он оказался единственным, кто сформулировал реальную причину того, почему задание узнать, какая веревочка длиннее, оказывается совершенно иным, чем задание померить веревочки. Обрадовавшись, что наконец понял, чего от него хотели, он сказал: «Тетя, почему вы сразу не сказали, что **вам** надо померить?» То есть померить нужно было **нам** – взрослым, а детям ни длина веревочек, ни знания об измерении были не нужны. Они были для них **отчужденными**.

Итак, прямые методы обучения не всегда ведут к формированию у обучающегося задачи научиться. Возникновение этой задачи психологи связывают с учебной деятельностью, которая формируется в младшем школьном периоде развития. Поэтому, говоря о связи обучения и игры, мы с самого начала попробуем выделить в ней два аспекта – взаимосвязь игры и обучения без задачи научиться и взаимосвязь игры и учебной деятельности.

---

<sup>94</sup> Оригинальная методика Ж. Пиаже описана в его кн. «Психология интеллекта» (СПб.: Питер, 2003).

Начнем мы анализ с взаимосвязи игры и обучения без задачи научиться, так как оно генетически предшествует учебной деятельности. При этом мы, с одной стороны, попробуем проанализировать игровую деятельность, чтобы выявить возможную основу этой взаимосвязи, а с другой стороны – рассмотрим некоторые особенности косвенного обучения.

В развитии каждого вида игровой деятельности (игра режиссерская, образная, сюжетно-ролевая и с правилами) можно выделить два этапа. На первом этапе игра выступает как **самоценная деятельность**. При этом она непосредственно связана с некоторой предметной основой, которая осмысливается и переосмысливается через воображаемую ситуацию. Например, если девочка готовит обед, то у нее, как правило, есть какая-то кастрюлька или предмет, ее замещающий, с которым она совершает определенные действия – наливание воды, помешивание и т. п. На втором этапе игра теряет такую жесткую привязку к предметным действиям и многие из них уже оказывается возможным только упомянуть – «Как будто я уже сварила суп» или даже «Как будто мы уже поели». В этом случае можно сказать, что игра становится **формой** деятельности.

Итак, в одном случае игра выступает как деятельность, ориентированная на предметы, где и форма (отношения), и содержание совпадают. В другом случае игра остается игрой, прежде всего, в силу особых отношений, в ней реализуемых, а ее предметное содержание переносится в вербальный план. Это может служить критерием того, что игра стала выступать в качестве формы деятельности.

Несовпадение формы и содержания игровой деятельности легко увидеть на примере некоторых игр с правилами. Например, в свое время была очень популярна игра в почту, когда на балах, а иногда и просто вечеринках, молодые люди писали друг другу письма, а почтальон их разносил. При этом надо было угадать, от кого получено письмо. На первый взгляд, это обычная игра с правилами, но вот ее содержание не очень свойственно игре. Ведь для того, чтобы угадать, от кого пришло письмо, его надо **реально, а не условно** прочитать.

Или рассмотрим практически любую настольно-печатную игру, где надо бросать игровые кубики и двигать фишки. Какие-то деления на игровом поле оказываются «вредными», и играющему приходится возвращаться назад, а какие-то, наоборот, помогают сразу переместить фишку на много шагов вперед. Эти внезапные передвижения фишки диктуются содержанием картинок или игры в целом («Ты скатился под горку», «Ты улетел на самолете»), но чтобы принимать участие в такой игре, надо реально кидать кости и правильно считать, на сколько делений можно продвинуть фишку.

Таким образом, оказывается, что в одних случаях игра и по особенностям общения, и по переосмысленному предметному содержанию выступает как целостная однородная деятельность, в других – предметное содержание вербализируется, а в третьих – предметное содержание требует реальных, а не условных действий. Эти особенности игровой деятельности могут стать основой для использования ее во вспомогательных целях и, прежде всего, конечно, в обучении.

Проведенный анализ, прежде всего, позволяет говорить о том, что игра далеко не всегда может и должна быть использована в качестве средства обучения. В первую очередь она должна быть сформирована и реализована как самоценная деятельность. Только после того как субъект становится способен перейти от реальных предметных действий, переосмысленных в воображаемой ситуации, к их вербальному или условному воплощению, игровая деятельность может стать формой обучения. Таким средством обучения могут выступить некоторые игры с правилами, которые по самому своему содержанию предполагают выполнение реальных действий.

Использование игр с правилами в качестве средства обучения имеет серьезные ограничения. Прежде всего, игры с правилами возникают лишь в конце дошкольного периода развития и могут быть использованы для обучения только в младшем школьном возрасте – после

того, как они получают реализацию в качестве самоценной деятельности<sup>95</sup>. Однако в дошкольном периоде развития есть и другие виды игровой деятельности, возникающие до игр с правилами. Они тоже при определенных условиях могут выступать в качестве средства обучения. При этом с самого начала надо иметь в виду, что игра предоставляет обучению **форму** и выступает для обучения **средством**.

Говоря об использовании игры в качестве формы обучения, мы прежде всего имеем в виду основные критерии игры, связанные с воображаемой ситуацией и двусубъектностью. Помимо этого, игра в качестве формы не предполагает особого игрового содержания. В ней уже, с одной стороны, есть возможность переосмысления реальной предметной действительности, а с другой стороны – предполагается некоторая условность, связанная с особенностями игровой деятельности. Например, в игре в больницу коробка из-под апельсинов может быть переосмыслена как кровать, а ночь, когда все спят, изображается минутным закрыванием глаз.

Включение игры в процесс обучения предполагает создание воображаемой ситуации и условий для реализации двусубъектности. Причем оба эти критерия игровой деятельности тесно взаимосвязаны между собой. Более того, можно сказать, что если мы создаем условия для того, чтобы субъект одновременно почувствовал себя и в деятельности, и вне ее, то этим самым мы создаем воображаемую ситуацию.

Анализ разных видов игр показывает, что можно выделить четыре (по числу видов игровой деятельности) способа задания воображаемой ситуации. Режиссерская игра задается соединением предметов по смыслу (сюжетом), образная игра – через создание образа, сюжетно-ролевая – реализацией двух дополнительных друг другу ролей, а игра с правилами – с помощью правила.

При этом если любое содержание представить с помощью одного из указанных выше способов, мы получим игровую деятельность.

Возьмем, к примеру, довольно типичную и не очень любимую детьми ситуацию уборки комнаты. Ребенок хорошо знает, что уборка – это расставить игрушки по местам, подмести пол, вытереть пыль. А теперь представьте, что щетка для подметания и тряпка для вытирания пыли, оказываются, давно любят друг друга. Или подметающая пол девочка превратится в Бабу-ягу на метле или в Золушку, мечтающую поехать на бал. Или мы просто будем соревноваться, кто быстрее уберет все игрушки. Типичная реальная ситуация превратилась в игру. Причем вид этой игры будет зависеть от способа задания воображаемой ситуации. Любовь щетки и тряпки, скорее всего, реализуется в режиссерской игре. Баба-яга станет участником образной игры. Золушка, наверное, будет главной героиней сюжетно-ролевой игры. А веселое соревнование ляжет в основу игры с правилами.

При этом необходимо отметить две важные особенности организуемой таким образом деятельности.

Во-первых, введение воображаемой ситуации в не очень любимую детьми уборку позволяет сделать ее процесс интересным и адекватным для ребенка.

*Как-то одна бабушка рассказала следующую историю. Ее внук ненавидел уборку и всячески старался ее избегать. Однажды перед Новым годом бабушка пригрозила ему, что Дед Мороз не принесет подарков, так как увидит, что в комнате не убрано. Мальчик забеспокоился и вскоре стал выяснять, когда наступает Новый год и приходит Дед Мороз. После этого он торжественно заявил бабушке, что и Новый год, и Дед Мороз приходят ночью, когда не горит свет и не видно, убрано или не убрано в комнате.*

---

<sup>95</sup> См. об этом подробнее в Главе 22 «Игра и учебная деятельность».

Оказывается, что часто не любимые детьми ситуации связаны с непониманием ребенком их сути и необходимости. В этом контексте игра помогает превратить любой неинтересный и непонятный процесс в увлекательную и понятную деятельность. При этом, с одной стороны, взрослый добивается желаемого результата, а с другой стороны – учит ребенка осмыслять и переосмыслять реальную действительность.

Вторая особенность превращения реальной ситуации в игру связана с тем, что для этой цели можно использовать лишь те сюжеты и игры, которые уже хорошо знакомы ребенку. Например, если ребенок уже знает, как изображать Бабу-ягу или имеет опыт игры в Золушку, то тогда эти образы и роли можно использовать во вспомогательных целях. Если же ребенок только недавно посмотрел фильм с Бабой-ягой или прослушал сказку про Золушку, то его игровая деятельность должна быть в первую очередь полноценно реализована как самоценная.

Итак, несмотря на то что обучение ориентировано на реальную действительность, а игра условна, между ними можно выстроить взаимосвязь. Однако создание кентавра «игра-обучение» требует определенных условий.

Первым условием использования игры в обучении является способность субъекта к полноценной реализации игровой деятельности. Второе условие связано с введением в содержание обучения воображаемой ситуации одним из четырех вышеописанных способов. При этом необходимо иметь в виду психологические особенности разных видов игр.

Так, режиссерская игра, возникающая в младшем дошкольном возрасте, сначала, как и другие виды игры, развивается как самоценная деятельность. Это означает, что она **пока** не может быть использована в процессе обучения. А учитывая тот факт, что у детей этого возраста другие виды игры также еще не реализованы, то говорить об использовании игры в обучении детей младшего дошкольного возраста по меньшей степени нецелесообразно.

Следующим видом игровой деятельности, возникающим после режиссерской игры, является образная игра. Если к этому моменту режиссерская игра уже получила свое полноценное развитие, то ее можно использовать в обучении. При этом важно помнить, что, как правило, образная игра выступает в качестве центральной у детей четырех лет, то есть говорить об использовании игры в качестве средства обучения можно только с этого возраста. Однако, как показывает практика, режиссерская игра большинства современных детей четырех лет еще не обладает характеристиками игровой формы, так что включение игры в обучение часто должно быть отложено на более поздний срок. Помимо этого, еще одной важной характеристикой обучения является количество его участников. Учитывая то, что режиссерская игра – преимущественно индивидуальная деятельность, ее использование в качестве средства тоже должно проводиться в индивидуальном обучении.

Таким образом, учить с помощью игровой деятельности нельзя по крайней мере до среднего дошкольного возраста, так как это нарушает процесс становления игры и не способствует эффективным результатам обучения. Первое использование игры в обучении предполагает организацию индивидуального обучения.

Возраст пяти лет давно известен как период, в котором ведущее значение имеет сюжетно-ролевая игра. Это означает, что в этом возрасте возможно использование уже двух видов игры – режиссерской и образной, обе из которых преимущественно индивидуальны.

В старшем дошкольном возрасте, в котором уже появляются игры с правилами и развивающаяся режиссерская игра, наилучшим средством обучения будет сюжетно-ролевая игра. Кстати, если посмотреть на детей этого возраста (а сюда во многом могут быть отнесены и младшие школьники, особенно первоклассники), то легко увидеть, что они **играют** в школу. При этом им абсолютно не важно, кого или чему учить. Они могут обучать бабушек, а могут – игрушечных зверушек. Для них важно, что учитель вызывает учеников, ставит им отметки и может написать замечание в дневник. В их играх преимущественно воспроизводятся и реализуются очевидные школьные атрибуты. Например, дети этого возраста очень любят особую форму,

портфели и ранцы, даже домашние задания, так как все это, по их мнению, отличает школьную жизнь.

Игра с правилами, как мы уже указывали, выступает средством обучения в младшем школьном возрасте и помимо того, что помогает ребенку усвоить необходимые знания, обеспечивает переход от обучения без задачи научиться в учебную деятельность.

## Глава 22. Игра и учебная деятельность

Учебная деятельность является частным видом обучения. Ее специфическая особенность состоит в том, что перед обучающимся стоит цель – научиться. Помимо этого, согласно теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, учебная деятельность имеет следующую структуру: учебная задача, учебные действия, действия контроля и оценки.

Конечно, с самого раннего возраста перед ребенком иногда встает задача научиться тому или иному навыку или умению. Однако между желанием научиться и собственно учебной деятельностью существует значительная разница. Так, многие дети просят научить их чему-либо, но быстро отказываются от обучения из-за неспособности вникнуть в объяснение, проявить некоторые усилия, повторить и закрепить сделанное. В первую очередь это связано с тем, что цель «научиться» – лишь один из компонентов структуры учебной деятельности.

В структуре учебной деятельности главное место принадлежит учебной задаче, которая определяет направленность учебной деятельности. При этом необходимо иметь в виду, что если мы говорим не об обучении вообще, а именно об учебной деятельности, то учебной задачей должен руководствоваться тот, кто обучается или кого обучают.

Можно отчетливо выделить две особенности учебной задачи. Первая связана с этапом рассмотрения задачи как собственно учебной.

В одной из московских школ в пятом классе шел обычный урок английского языка. Учитель предложил детям следующее задание: «Мы с вами плывем на корабле. Нам навстречу плывет корабль с английскими школьниками. Давайте попробуем составить для них сообщение с помощью слов, которые мы изучали на прошлом уроке».

После такого вступления дети четко разделились на две группы. Одни стали выполнять задание учителя, а другие начали изображать матросов, качку, интересоваться типом корабля у них и их английских сверстников.

Если проанализировать особенности детей обеих групп, то можно увидеть, что дети, которые пытались составить послание на английском языке, приняли учебную задачу, а ученики из другой группы восприняли предложенную ситуацию как повод для общения. Другими словами, они испытывали трудности в **принятии учебной задачи**.

Учебная деятельность требует особого отношения, когда любая предложенная и даже просто увиденная ребенком ситуация начинает восприниматься им в качестве учебной.

Так, например, дети, психологически готовые к школьному обучению (то есть имеющие основу для формирования учебной деятельности и умеющие принимать учебную задачу), часто пытаются считать все, что видят, читают любые слова (в том числе объявления и надписи на заборе), пытаются сами конструировать задачи и т. д.

Другая особенность учебной задачи как главного компонента учебной деятельности состоит в том, что она должна придавать смысл всей ситуации обучения.

Иногда старший дошкольник принимает задачу в качестве учебной и даже начинает реализовывать деятельность по ее решению, однако очень скоро увлекается сюжетной частью задания или переключается на другие «задачи» – например, на плохо пишущую ручку или ластик с необычным запахом. Другими словами, хотя учебная задача и была принята ребенком, она не смогла выполнить свою регулирующую функцию, а значит – перестала быть центральным компонентом деятельности, которая так и не стала учебной.

Если на этапе принятия учебной задачи субъект в основном руководствуется собственным опытом и особенностями общения, то ее сохранение предполагает наличие другого компонента учебной деятельности – учебных действий. Учебные действия являются способом реализации учебной задачи. При этом их особенности таковы, что они представляют собой **общий способ** решения целого класса задач.



Психологическая специфика учебных действий, связанная с общим способом, позволяет противопоставить учебную деятельность другим видам обучения. В.В. Давыдов, например, указывает, что в учебной деятельности реализуется теоретическое обобщение, тогда как в других видах обучения обобщение носит эмпирический характер. Это означает, что если в обычных видах обучения требуется особый этап, связанный с закреплением полученного материала и характеризующийся, в первую очередь, тренингом, то особенности учебной деятельности таковы, что не требуют многократного повторения усвоенного материала.

Учителя начальной школы хорошо знают тип детей, которые вполне принимают и понимают объяснения учителя, но вот использовать эти объяснения в своей собственной деятельности не могут. Приходит такой ребенок домой и жалуется маме, что ему «на дом» задали задачу, которую в школе он «не проходил», и поэтому он не знает, как ее решать.

Мама, в зависимости от того, насколько хорошо она знает собственного ребенка, либо начинает объяснять заданную на дом задачу, либо бежит выяснять отношения в школу. В любом случае она в конце концов понимает и убеждается, что ребенок не прав и что не далее как на сегодняшнем уроке он решил аналогичную задачу.

Когда взрослый старается наглядно продемонстрировать, что задача точно такая же, как решали на уроке или разбирали вчера дома, такой ребенок возмущенно возражает: «Но мы решали задачу про грибы, а эта задача про машины».

А.З. Зак, исследуя особенности рефлексии младших школьников<sup>96</sup>, сконструировал остроумную методику, которая состояла из четырех задач. При этом две задачи были аналогичны по содержанию, а две – по способу решения. Ребенок должен был, решив предложенные задачи, расклассифицировать их. Дети, которые могли объединить задачи по способу решения, то есть продемонстрировали способность к выделению и усвоению общего способа, были, в этом контексте, психологически готовы к школьному обучению.

Одним из важных учебных действий является действие контроля. Контроль придает учебной деятельности осознанный характер и позволяет объединять теорию и практику. Например, в начальной школе дети хорошо усваивают, запоминают и воспроизводят разного рода правила (как правильно писать то или иное слово, как решать определенный тип задач, что означает и где используется определенный знак препинания), но в практической деятельности – при написании текста или решении арифметической задачи – у них часто возникают трудности. При этом ребенок может смотреть на им же написанное слово «лыжы» и говорить, что «жи», «ши» надо писать с буквой «и».

Учебное действие контроля дает ребенку возможность применять усвоенные теоретические знания в реальной действительности. Ребенок, владеющий этим действием, даже если и ошибется в написании или решении задачи, сможет самостоятельно увидеть ошибку и попытаться исправить ее. Если проанализировать генезис действия контроля, то можно увидеть, что контроль постепенно меняет свое положение в структуре учебной деятельности. В самом начале развития учебной деятельности он может быть реализован только по результату выполненной деятельности, однако со временем контроль все больше смещается к непосредственному процессу ее выполнения. Наконец, главным итогом развития действия контроля в младшем школьном возрасте становится появление «предвосхищающего контроля». Другими словами, если в основе становления учебной деятельности лежит такое действие контроля, когда ребенок может отрефлексировать полученный результат, то к концу данного возрастного периода у него возникает способность заранее, перед началом выполнения деятельности, «просчитывать» ее возможные последствия.

---

<sup>96</sup> Подробнее об этом исследовании см. в статье А.З. Зака «Характеристика авторского мышления у младших школьников» в журнале «Вопросы психологии» (№ 2, 1988).

Действие контроля, совместно с последним компонентом учебной деятельности – оценкой, определяет учебную деятельность как деятельность, направленную на обучение себя. С помощью оценки субъект фиксирует и осознает результат своей деятельности, после чего или изменяет методы ее выполнения, или конструирует и реализует следующий ее этап.

В начале восьмидесятых годов в связи с публикацией работ Ш.А. Амонашвили<sup>97</sup> велась острая дискуссия о целесообразности использования отметок в обучении детей. При этом противники отметок ссылались, с одной стороны, на психологические особенности детей младшего школьного возраста, а с другой стороны – на специфику построения обучения в данном периоде развития.

Все эти проблемы (принятие и удерживание учебной задачи, формирование общего способа решения задач, развитие действия контроля, целесообразность использования отметок) являются кусочками общей проблемы психологической готовности детей к школьному обучению, обсуждение которой невозможно вне контекста связи игры и учебной деятельности.

Старший дошкольный возраст выделяется в психологии как переходный, критический. При этом границей дошкольного и младшего школьного периодов развития принято считать кризис семи лет. Именно в этом возрасте ребенок приобретает то, что в западной психологии называется «школьная зрелость». Она обеспечивает ребенку три важных качества.

Во-первых, ребенок, прошедший кризис семи лет, начинает по-другому смотреть на мир и на окружающих взрослых и сверстников, иначе относиться к самому себе. Если в дошкольном возрасте детей ведет наглядная ситуация, то младшие школьники уже могут ориентироваться на контекст. Эта способность обеспечивает детям ориентацию на способ деятельности, являющуюся характеристикой учебной деятельности.

В одном специально организованном психологическом исследовании<sup>98</sup> детей просили провести куклу по лабиринту, управляя ею с помощью четырех кнопок. Обнаружилось, что детей дошкольного возраста в первую очередь интересовала кукла и сюжет ее путешествия – дорога к бабушке. Они действовали методом проб и ошибок, нажимая все кнопки подряд, и в аналогичных ситуациях делали аналогичные ошибки. Когда они наконец приводили куклу к домику бабушки, то оказывалось, что они ничему не научились (дети совершали точно такие же ошибки, когда им приходилось вести куклу по новому лабиринту). Иными словами, успешное решение задачи не давало ребенку знания, как решать такую же задачу в будущем.

Совершенно по-иному вели себя младшие школьники. Они мало внимания обращали на лабиринт, но пытались выяснить, как действует та или иная кнопка. Эта позиция была названа Д.Б. Элькониным «теоретической» и выдвинута в качестве критерия учебной деятельности младших школьников.

Итак, в одном случае в центре внимания ребенка оказывается кукла, которая идет по дороге к бабушке, а в другом – кнопки, с помощью которых куклу можно передвигать. В одном случае ребенок ориентирован на реальную ситуацию (в нашем примере – на установку, лабиринт). В другом – на механизм, с помощью которого эта установка действовала (кнопки, которыми можно было двигать куклу).

Во-вторых, у ребенка при переходе к младшему школьному возрасту происходит изменение отношения к самому себе, появляется адекватная самооценка (в отличие от дошкольника, который считает себя лучшим во всем). Причина снижения самооценки связана с тем, что ребенок по-иному начинает рассматривать некоторые житейские ситуации.

У детей дошкольного возраста самооценка целостная, нерасщепленная. Это означает, что, например, слова «Ты плохо нарисовал» воспринимаются им так, что он – плохой ребен-

---

<sup>97</sup> См., в частности, кн. Ш.А. Амонашвили «Обучение. Оценка. Отметка» (М.: Знание, 1980).

<sup>98</sup> См. подробнее исследование Л.В. Берцфаи «Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1986).

нок и, в конечном счете, что его не любят. По мере развития игровой деятельности происходит развитие самооценки ребенка. Так, он оценивает выполнение правил игры партнером, следование предметному содержанию игры и способам взаимодействия с другими участниками. Постепенно все эти оценки трансформируются в самооценку, правда, еще непосредственно связанную с игровой деятельностью. Однако двупозиционность игровой деятельности постепенно приводит к тому, что целостная самооценка, свойственная дошкольнику, расщепляется на две – самооценку себя как субъекта какой-то деятельности и себя как личности.

Нерасщепленную самооценку можно увидеть, если, к примеру, спросить у дошкольника, кто в его группе лучше всех бегаёт. Он, не задумываясь, ответит: «Конечно, я! Правда, Миша бегаёт быстрее меня, но все равно я бегаю лучше всех». Это явное противоречие, содержащееся в ответе, нимало не смущает ребенка. Более того, именно оно служит ему некоторым защитным механизмом: «Не важно, что Миша меня обогнал, все равно я самый лучший и бегаю лучше всех».

Выделение в игре двух видов отношений – реальных и игровых, их осознание и способность ими управлять приводит к тому, что к концу дошкольного возраста ребенок приобретает способность видеть и, соответственно, оценивать себя в качестве субъекта той или иной деятельности. При этом, в общем-то, не очень важно, как я бегаю, если все равно я лучше всех.

Доказательства этому мы видим прежде всего в том, как дошкольники и младшие школьники (то есть дети, только обучающиеся игре, и дети, уже умеющие играть) видят причину невыполнения разных действий. В специально проведенном исследовании мы сначала изучали особенности самоконтроля и самооценки у детей этих двух психологических возрастов, а затем предлагали им картинки с определенным содержанием. На одной, например, девочка хотела скатиться с горки, но не смогла и упала, на другой – мальчик пытался поднять ведро воды, но не сумел и т. д. Оказалось, что дети с низким уровнем развития игровой деятельности считали, что причина всех неприятностей в предметном мире: «Ведро тяжелое» или «Горка высокая». Высокий уровень развития игры позволял детям находить еще и субъективные причины неудачи: «Девочка еще маленькая. Она подрастет и научится» или «Мальчик мало тренировался, он слабый. Ему надо заниматься физкультурой».

Учитывая тот факт, что ребенок, рассматривающий картинку, всегда отождествляется с нарисованным на ней изображением, можно заключить, что дети, у которых игровая деятельность еще в «зоне ближайшего развития», имеют целостную самооценку. У их сверстников, которые не нуждаются в помощи для реализации двусубъектности, целостная самооценка распадается на две. При этом крайне важно, что дети, которые разделяют личностную оценку себя (оценку себя как личности) и оценку себя как субъекта конкретной деятельности (поднимающего ведро, катающегося с горки), готовы к сознательному самоизменению. Это является показателем того, что дети способны к контролю и оценке себя в качестве субъекта деятельности «скатывания с горки» или «поднимания тяжестей».

Эта способность также непосредственно связана с учебной деятельностью младшего школьника, в которой, как подчеркивал Д.Б. Эльконин, субъект превращает себя из незнающего – в знающего, из не умеющего – в умеющего.

В-третьих, кризис семи лет обеспечивает ребенку способность перехода от спонтанного обучения к реактивному. Иными словами, если ребенок дошкольного возраста может обучаться только по «собственной программе» (спонтанное обучение), то младший школьник уже должен уметь обучаться по «чужой программе» (реактивное обучение).

Суть спонтанного обучения проще всего раскрыть на таком примере. Человек много лет без особых успехов изучал иностранный язык. Но когда оказалось, что ему предстоит длительная работа за рубежом, характер его обучения изменился. Если раньше он лишь добросовестно выполнял домашние задания и на занятиях следовал всем инструкциям педагога, то теперь, помимо этого, он начинает смотреть фильмы, читать журналы, слушать пластинки или диски

на изучаемом языке, стараясь понять их смысл. При этом качественно меняются и результаты обучения. За достаточно короткий срок человек овладевает сложными лексическими и грамматическими структурами, приобретает способность общаться на языке, может разобраться в письменном тексте. Помимо навыков, связанных с изучаемым языком, меняется и сам человек: он расширяет свой кругозор, начинает более тонко чувствовать фильмы, у него появляется то, что называют чувством языка. Часто у таких людей меняется круг и качество общения, им становится легче общаться с другими, в том числе и малознакомыми людьми. Новые знания иностранного языка приводят к изменению и развитию родной речи обучающегося.

Все эти новшества, возникшие в связи с предстоящей зарубежной командировкой, являются характеристиками спонтанного обучения. Итак, спонтанное обучение возникает тогда, когда у субъекта есть необходимость в изменении себя, в превращении себя из незнающего – в знающего, из не умеющего – в умеющего. При этом субъект сам инициирует процесс обучения, сам ищет для себя педагога, сам контролирует результаты обучения.

Другой пример – группа студентов узнала о чрезвычайно заманчивых вакансиях в некоей организации. Однако требования к соискателям включали высокий уровень подготовки по определенным дисциплинам, в частности тем, которым в вузе уделялось мало внимания.

Как отмечали преподаватели, поведение и деятельность студентов этой группы кардинально изменились. Теперь их не надо было заставлять посещать занятия. Они стали предельно пунктуальны, а семинары превратились в острые дискуссии. Студенты стали просить преподавателей назначать дополнительные занятия, некоторые начали посещать лекции на других факультетах и отделениях.

В этом случае, как и в примере с человеком, собирающимся ехать в зарубежную командировку, мы опять имеем дело со спонтанным обучением.

В образовательных учреждениях господствует другой вид обучения, названный Л.С. Выготским «реактивным». В этом случае обучающийся учится не по своей, а по чужой программе. Ребенок, пришедший учиться в школу, не выбирает, что он любит – математику или язык. Он не может даже удовлетворить свое любопытство – почему, например, ручка пишет, когда ее наклоняешь. Он должен учиться тому, что ему предлагает учитель (а учителю соответственно – программа курса, стандарты образования и т. п.). Таким образом, ребенок, пришедший в школу, должен иметь навыки реактивного обучения.

Представляется, что способность ребенка учиться реактивно лежит в основе понятия «психологическая готовность к школьному обучению». Однако эта способность появляется лишь на определенной ступеньке психического развития. До ее появления ребенок может учиться только спонтанно.

Конечно, можно возразить, что и маленьких детей учат реактивным образом. Есть же многочисленные про- и мини-гимназии, да и многие детские сады трансформировались в школы для маленьких. Однако фраза Выготского, что дети дошкольного возраста могут учиться только спонтанно, подразумевает, что ребенок учится в психологическом смысле этого слова. Его не тренируют и не дрессируют, как животных в цирке, а создают условия для обучения, которое обеспечивает ребенку психическое развитие.

Итак, дошкольники, в отличие от младших школьников, учатся спонтанно, по собственной программе. Это означает, что дошкольник способен измениться только в том случае, когда у него есть собственный мотив обучения. Вот малыш просит маму: «Научи меня рисовать машину», и когда мама объясняет, что надо сделать, чтобы получилась машина, он довольно быстро овладевает этим навыком. Аналогичных примеров можно привести довольно много. Исключением могут быть лишь те случаи, когда ребенок просит его научить, подразумевая, что взрослый должен сделать что-то вместо него. Но это исключение касается скорее понимания слова «научи», нежели собственно характера обучения.

Дошкольник способен научиться, если это нужно ему. Картина кардинально меняется, когда ребенку **предлагают** научиться рисовать машинку. Его даже могут спросить, хочет ли он этому научиться, и, как правило, он ответит, что хочет. Однако это будет не совсем его деятельность. В процессе такого обучения ребенок может сидеть, слушать и смотреть, выполнять необходимые действия, но так ничему и не научится. Если даже в результате у него и получится машинка, это совсем не означает, что он научился ее рисовать. В следующий раз, на другом листке бумаги и с другим карандашом, он испытает трудности и проблемы, аналогичные тем, которые проявлялись у него при первом опыте рисования. Таким образом, если ребенка дошкольного возраста учить реактивным образом, он ничему не научится даже при внешних хороших результатах обучения.

Представляется, что именно это свойство и лежит в основе того, что дети, рано пошедшие в школу, могут очень старательно выполнять все школьные правила и законы, но в результатах обучения будут уступать своим психологически готовым к школе одноклассникам.

Итак, психологическая готовность к школьному обучению является определенным уровнем психического развития. При этом, как говорят многие педагоги и психологи, значительное число современных детей достигают этого уровня не к семи, а к восьми или даже к девяти годам. Таким образом, кризис семи лет стал для многих детей кризисом восьми и девяти лет. Это означает, что только к этому возрасту ребенок достигает надлежащего уровня психологической готовности к школьному обучению и может безболезненно учиться в школе.

Изучение психологической готовности к школьному обучению позволило установить, что на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста у детей происходят кардинальные изменения в их общении с окружающими. Сначала – в общении со взрослым, затем – в общении и взаимодействии со сверстниками и наконец – в самоотношении (самооценке)<sup>99</sup>.

Несмотря на то что каждое из этих изменений имеет свою специфику, можно сказать, что во всех новых формах общения, характеризующего психологическую готовность ребенка к школьному обучению, есть одна общая черта. Эта черта – произвольность. Иными словами, ребенок, психологически готовый к школьному обучению, способен перейти от непосредственного общения с окружающими к общению, подчиненному определенным законам, нормам и правилам.

Итак, развитие произвольных форм общения и возникновение адекватной самооценки являются необходимыми и основными факторами готовности к школе. В этом контексте очевидно, что **наиболее адекватной формой деятельности для возникновения и развития психологической готовности детей к школьному обучению является игра**. При этом произвольно-контекстное общение ребенка со взрослым развивается внутри сюжетно-ролевой игры, кооперативно-соревновательное общение со сверстником формируется в играх с правилами, а появлению адекватной самооценки способствует позиция ребенка в режиссерской игре.

Целенаправленное развитие у детей произвольных форм общения с окружающими позволило получить интересные данные о становлении игры в дошкольном возрасте. Обнаружилось, что каждый вид игры отличается от предыдущего большей степенью произвольности в общении. Так, режиссерская игра малышей позволяет ребенку осознать свою позицию в общении. Следующий вид игры – игра-демонстрация (образная игра) – уже предполагает партнера как зрителя, и поэтому происходит перестройка, изменение себя по сравнению с игрой режиссерской. Сюжетно-ролевая игра есть по сути своей совместная деятельность с взаимодополни-

---

<sup>99</sup> Подробнее об этом см. в кн. Е.Е. Кравцовой «Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе» (М.: Педагогика, 1991).

тельной позицией партнеров по игре. Наконец, игра с правилами может осуществляться только посредством произвольных форм общения.

Итак, в игре происходит становление произвольных форм общения, которые являются показателем сформированности психологической готовности к школьному обучению и обеспечивают реализацию учебной деятельности. Помимо этого, есть серьезные основания говорить о том, что развитие произвольных форм общения тесно связано с развитием воображения. Во-первых, сама игра и общение, которое в ней реализуется, во многом производны от опыта совместной деятельности ребенка. Ребенок, который по тем или иным причинам имел недостаточный опыт совместной деятельности, имеет проблемы с игровой деятельностью.

Во-вторых, о связи становления произвольных форм общения с развитием воображения свидетельствует тот факт, что совместность деятельности ребенка определяется, прежде всего, **контекстом**, который является важнейшей характеристикой воображения. Кроме того, произвольность в общении предполагает ориентацию ребенка на будущее (своеобразное планирование своих действий), что также предполагает использование воображения в своей деятельности.

В-третьих, связь развития произвольных форм общения с воображением можно увидеть при анализе становления игровой деятельности.

На первом этапе развития игры человек способен принимать предложенную ему воображаемую ситуацию и удерживать ее в совместной деятельности.

На втором этапе человек принимает предложенную ему воображаемую ситуацию и уже удерживает и развивает ее самостоятельно.

На третьем этапе человек самостоятельно создает и удерживает воображаемую ситуацию, но для создания смыслового поля ему необходимо, чтобы реальные объекты были в поле его зрения. Например, для того чтобы придумать, что кто-то пошел в гости, упал, съел что-то, улетел, играющему надо иметь под рукой мелкие игрушки, кубики с картинками и т. п.

На последнем, четвертом, этапе человек способен создать смысловое поле в уме без реальных предметов. Так, вместо игрушек ребенок использует свои пальчики, пуговицы на рубашке, а затем и полностью переводит игру в вербальный план. В связи с этим особое значение приобретают слова Д.Б. Эльконина о том, что хорошо играющие дети уже не столько играют, сколько договариваются или просто говорят об игре.

Есть весомые основания говорить, что последний выделенный нами этап развития игры одновременно служит показателем того, что игра, как деятельность, уже сложилась и может быть использована как форма в других видах деятельности. Другими словами, в контексте интересующей нас проблемы взаимосвязи игры и обучения игровая форма обучения может использоваться в том случае, когда игра, как деятельность, уже сложилась и получила свое развитие (выделенные выше четыре стадии).

При этом необходимо отметить, что выделенные стадии развития свойственны каждому виду игры. Это означает, что в каждом конкретном возрастном периоде для обучения может быть использован конкретный вид игры. Например, в младшем дошкольном возрасте, которому свойственна режиссерская игра (она только начинает развиваться), нецелесообразно вообще использовать игру для организации обучения. В более поздних возрастах, когда режиссерская игра прошла в своем развитии выделенные стадии, она может быть формой для обучения детей и т. п.

Итак, как показал проведенный анализ, игра непосредственно связана с учебной деятельностью. Во-первых, в игре формируются истоки учебной деятельности, из которых впоследствии складываются компоненты учебной деятельности. Во-вторых, в игре происходит становление и развитие психологической готовности к школьному обучению. И, наконец, в-третьих, в игре формируется способность человека к произвольному самоизменению.

## Часть IV. Роль игры в личностном развитии человека

### Глава 23. Роль игры в развитии личности

Практически все исследователи игровой деятельности указывают, что игра имеет особое значение для развития личности. При этом некоторые ученые считают, что все, что игра дает развитию, так или иначе отражается в развитии личности. Другие авторы особо выделяют эмоционально-волевую сферу, которая рассматривается как основная характеристика развития личности. При этом, как правило, подчеркивается, что в процессе игровой деятельности в эмоционально-волевой сфере происходят качественные изменения.

Для прояснения нашей позиции относительно влияния игры на личностное развитие человека нам необходимо обратиться к анализу понятий «психическое» и «личностное».

В современной психологической литературе выделяются четыре возможные связи между психическим и личностным развитием. Одни авторы рассматривают их в единой логике и внутренней тождественности. Другие считают, что личностное развитие является частью психического развития. Третьи, напротив, полагают, что психическое развитие является частным случаем личностного развития. Наконец, четвертые уверены в независимости психического и личностного развития в онтогенезе.

Не претендуя на целостный анализ и понимание всех вопросов, касающихся психического и личностного развития в онтогенезе, попробуем сделать некоторые предположения об особенностях развития личности в детском возрасте. Наши теоретические основания связаны в первую очередь с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского.

Первый наш тезис заключается в том, что личностное развитие в онтогенезе имеет свои механизмы и закономерности, но при этом тесно связано с выделенными Л.С. Выготским периодами психического развития и обусловлено характеристиками этих периодов. Характеристики возрастных периодов, как следует из психологии развития, реализуются через центральные психологические новообразования и ведущие деятельности.

Анализируя игру, Л.С. Выготский пишет, что «отношение игры к развитию – это отношение обучения к развитию», и замечает, что «игра – источник развития и создает зону ближайшего развития»<sup>100</sup>. И далее – «в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем»<sup>101</sup>. Такое понимание роли игры в качестве ведущей деятельности позволяет говорить о том, что само понятие ведущей деятельности, получившее дальнейшую разработку уже после смерти Л.С. Выготского в теории деятельности А.Н. Леонтьева, имеет в культурно-исторической концепции значение зоны ближайшего развития ребенка. В подтверждение этого Л.С. Выготский указывает, что ребенок в игре «выше себя на голову».

Что же касается понятия возрастного психологического новообразования, то, по мнению Л.С. Выготского, самое главное, что происходит в различных периодах психического развития, концентрированно выражается именно в новообразованиях, которые подразделяются на новообразования литических и новообразования критических периодов. У этих новообразований разная судьба: новообразования литических периодов остаются и далее развиваются и

---

<sup>100</sup> Л.С. Выготский. Записки-конспект к лекциям по психологии детей дошкольного возраста. В кн.: Д.Б. Эльконин. Психология игры. М: Педагогика, 1978. С. 289.

<sup>101</sup> Л.С. Выготский. Записки-конспект к лекциям по психологии детей дошкольного возраста. В кн.: Д.Б. Эльконин. Психология игры. М: Педагогика, 1978. С. 290.

после окончания периода, в котором они сформировались, а новообразования критических периодов, выполнив свою функцию, уходят со сцены психического развития.

Рассмотрение соотношения психического и личностного развития в онтогенезе сквозь призму понятий центрального психологического новообразования и ведущей деятельности позволяет нам говорить о том, что они в совокупности характеризуют особенности личностного развития.

Иными словами, центральное психологическое новообразование конкретного периода развития и ведущая деятельность этого периода в совокупности составляют общее образование, которое можно обозначить как **базовую личностную структуру**. Эти взаимосопреженные понятия являются одновременно и показателями развития психики в определенные возрастные периоды, и этапами развития личности в онтогенезе. При этом в базовую личностную структуру входят «субъект» новообразования и «субъект» ведущей деятельности.

Исследования особенностей становления и развития как новообразований, так и ведущих деятельностей в разные периоды развития позволяют говорить, что вначале они проявляются и реализуются с помощью взрослого, а только потом становятся собственным достоянием ребенка. Например, игра и тесно связанное с ней воображение вначале могут проявляться лишь при определенных условиях, которые создаются взрослым, и только впоследствии могут осуществляться детьми в самостоятельной деятельности. Эта особенность развития новообразований и ведущей деятельности полностью совпадает с логикой реализации зоны ближайшего развития («то, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно»<sup>102</sup>). Таким образом, говоря о **субъекте новообразования и субъекте ведущей деятельности**, мы имеем в виду то, что ребенок должен чувствовать себя их источником и «хозяином», уметь использовать их в своей повседневной жизни.

Психическое развитие, в отличие от личностного, прямо и непосредственно связано с началом формирования возрастных психологических новообразований. К примеру, границы дошкольного возраста начинаются с кризиса трех лет, то есть со времени возникновения воображения. Однако трехлетний малыш пока еще не является его «хозяином» – ведь первые воображаемые ситуации в игре предлагаются взрослым, а ребенок только принимает их и начинает реализовывать в воображаемом плане. Таким образом, **лично** ребенок еще не является дошкольником в психологическом смысле этого слова.

Далее воображение выступает центральным психологическим новообразованием дошкольного периода. По мере своего развития оно начинает активно использоваться ребенком в своей деятельности. Это время начала и интенсивного развития игры как ведущей деятельности этого периода. И постепенно ребенок приобретает способность не только принимать воображаемые ситуации извне, но и самостоятельно их конструировать.

Таким образом, текущий уровень психического развития, включающий в себя психологическое новообразование возраста и ведущую деятельность этого периода, вначале является зоной ближайшего развития по отношению к текущему уровню личностного развития ребенка. Иными словами, то, чего ребенок достиг к началу того или иного возрастного периода, определяет особенности его личностного развития, а развивающиеся центральное психологическое новообразование и ведущая деятельность пока являются содержанием его зоны ближайшего развития.

В большинстве случаев содержание зоны ближайшего развития (психическое развитие) становится личностным достоянием ребенка. Однако иногда психическое развитие так и не превращается в достояние личности. Это связано в первую очередь с тем, что, даже являясь

---

<sup>102</sup> Л. С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения. М., Л., 1935.



формально источником того или иного новообразования или ведущей деятельности в онтогенезе, ребенок так и не может ими сознательно управлять.

По нашему мнению, причиной этого является то, что ребенок остается внутри ведущей деятельности и психологического новообразования, а не поднимается над ними. Л.С. Выготский, рассуждая о механизмах произвольности, указывает на выделенную К. Левином «точку вовне»<sup>103</sup>. Используя данную терминологию, можно сказать, что в случае отсутствия у ребенка «точки вовне» по отношению к ведущей деятельности и новообразованию они мало что дают развитию личности ребенка. В то же время если ребенок способен отделиться от своей ведущей деятельности и взглянуть на нее и лежащее в ее основе центральное психологическое новообразование «со стороны», то они становятся достоянием его личности.

При этом необходимо отметить одну важную особенность собственно личностного развития, связанную со способностью субъекта одновременно управлять и контролировать как свое центральное психологическое новообразование, так и ведущую деятельность.

Например, в дошкольном возрасте эта способность связана не с появлением игры как отдельной ведущей деятельности и не с возникновением воображения как самостоятельного процесса, а является неотъемлемой характеристикой субъекта, который владеет ими в совокупности и может легко использовать их в разных ситуациях.

Суммируя все вышесказанное, можно сказать, что реализация центрального психологического новообразования и ведущей деятельности при помощи извне является характеристикой психического развития субъекта, а его способность выстраивать их самостоятельно и использовать в собственной деятельности представляет собой показатель его личностного развития.

Рассмотрение связи игры с развитием личности в контексте вышеизложенного позволяет выделить два важных аспекта данной проблемы. Во-первых, игра является важным условием психического развития (равно как и личностного, так как в рассматриваемой нами логике не может быть личностного развития без психического). Следовательно, целесообразно говорить о значительной роли игры в развитии мышления и восприятия, эмоций и внимания, памяти и моторики ребенка на разных этапах онтогенетического развития.

Во-вторых, игра имеет непреходящее значение для трансформации психического развития в личностное, так как в игре субъект всегда чувствует себя ее источником. В этой логике целесообразно изучать проблемы переходов и кризисов, которые обеспечивают, с одной стороны, непрерывность развития, а с другой стороны, личностное взросление человека.

При этом если говорить о роли игры в развитии психики человека, то эта связь имеет ярко выраженный возрастной характер, в то время как переход психического развития в личностное развитие имеет характер общепсихологических связей и закономерностей.

Итак, каждый литический период развития может быть охарактеризован определенным уровнем психического развития, то есть того, что ребенок может выполнять с помощью взрослого, и уровнем личностного развития, в котором реализуется то, что ребенок уже может сделать сам. При этом психическое развитие обеспечивается некоторым основанием, которое в психологии представлено понятием «психологическая готовность». Так, например, психологическая готовность к игровой деятельности, которую мы рассматривали в первой части данной книги, определяется тем, что ребенок способен принимать «чужую» воображаемую ситуацию и действовать в ней. При этом субъектом такой игры являются совместно и ребенок, и взрослый, который эту ситуацию задает. В свою очередь, психологическая готовность к школьному обучению может быть представлена как способность ребенка к коллективно-распределенной учебной деятельности, в которой ребенок способен принимать учебную задачу, выде-

---

<sup>103</sup> Подробнее об этом понятии см. в кн. К. Левина «Динамическая психология» (М.: Смысл, 2001), а также на стр. 86 и 164 наст. изд. – прим. изд.

лять общий способ решения задач, контролировать и оценивать как процесс решения задачи, так и полученный результат.

Вместе с тем к концу дошкольного возраста малыш уже может не только действовать в воображаемой ситуации, но и самостоятельно задавать ее и себе, и другим людям. Точно так же к концу младшего школьного возраста ребенок оказывается способным к индивидуальной реализации учебной деятельности. Он научился учиться. И в том и в другом случае деятельность стала их **личностным** достоянием.

Если проанализировать различные интерпретации понятий «психическое» и «личностное», то можно легко увидеть, что они связаны с другим важным понятием психологии – понятием «ведущая деятельность». В этом контексте можно сказать, что в начале возрастного периода у ребенка есть способность к коллективно-распределенной (в первую очередь со взрослым) ведущей деятельности, а по мере развития он научается самостоятельно реализовать ее как в индивидуальной, так и в коллективной с другими людьми форме. При этом во втором случае партнеры по деятельности либо оказываются управляемыми тем ребенком, у которого данная деятельность стала личностным достоянием, либо на равных с ним конструируют и реализуют эту деятельность.

Однако, как мы уже указывали выше, личностное развитие связано не только с ведущей деятельностью, но и с центральным психологическим новообразованием. Относительно приведенных примеров это означает, что не только игра как ведущая деятельность дошкольного периода развития, но и воображение как центральное новообразование этого периода в совокупности обеспечивают личностное развитие дошкольника; не только учебная деятельность, но и произвольное внимание (ведущая деятельность и центральное психологическое новообразование младшего школьного периода) характеризуют личность младшего школьника.

Исследования взаимосвязи центрального психологического новообразования и ведущей деятельности в конкретном возрастном периоде позволяют сделать несколько важных выводов и заключений. Так, во-первых, центральное психологическое новообразование возникает раньше ведущей деятельности и лишь через некоторое время становится основой для развития последней. При этом необходимо иметь в виду, что центральное психологическое новообразование литического периода непосредственно связано с новообразованием критического периода. Оно в значительной мере помогает ребенку ассимилировать новообразование кризиса. Это легко увидеть на примере дошкольного возраста. Кризис трех лет, который открывает этот период развития, в психологии принято называть «кризис «я сам»». Ребенок научается осознавать себя отдельно от взрослого (преодолевать сознание «пра-мы») и всячески демонстрирует эту отдельность в повседневной жизни. Это важное психологическое достояние трехлетнего ребенка может стать сильным препятствием для его дальнейшего развития, так как мешает его плодотворному общению с окружающими. Центральное психологическое новообразование (воображение), которое на первых порах предлагается ему взрослым, позволяет перенести «я сам» во внутренний план.

При этом нельзя забывать, что воображение возникает раньше игровой деятельности и некоторое время реализуется ребенком в его реальной жизни.

Второй вывод относительно взаимосвязи центрального психологического новообразования и ведущей деятельности касается того, что в ведущей деятельности реализуется лишь часть центрального новообразования. Другая его часть получает свое развитие в других деятельности. Применительно к дошкольному возрасту это означает, что не все воображение реализуется в игровой деятельности, а лишь та его часть, которая связана со смыслом. Другая же часть воображения, касающаяся сферы «значения»<sup>104</sup>, реализуется в деятельности, получив-

---

<sup>104</sup> Подробнее о смысле и значении см. в кн. Л.С. Выготского «Мышление и речь» (М.: Лабиринт, 1999).

ших название продуктивных. При этом обе эти части воображения крайне важны для развития личности ребенка-дошкольника.

Иными словами, воображение, которое ребенок реализует в игре, можно условно назвать «субъективным». В этом воображении Баба-яга может быть доброй и даже вызывать жалость, а заяц может быть больше волка и медведя. Другое же воображение, которое может быть условно названо «объективным», в своей основе ориентировано на реальную действительность. В этом воображении конструируемый мост должен быть таким, чтобы по нему могли проехать определенные машины, а под ним проплыть корабли определенной высоты.

В дошкольном возрасте развиваются оба вида воображения, и они оказывают разное влияние на психическое развитие ребенка. Конечно, в начале дошкольного возраста преимущественно развивается «субъективное» воображение. Во многом это связано с новообразованием кризиса трех лет, где ребенок, прежде всего, ориентирован на свою самостоятельность и независимость. Поэтому первые воображаемые ситуации, конструируемые ребенком, и его первые игры во многом представляют собой «изнанку» объективного мира. Например, в реальности ребенок маленький, а мама большая, в то время как в игре ребенок становится большим, а мама превращается в маленькую.

Но по мере развития и игры, и воображения становится возможной реализация «объективного» воображения. Это сказывается и в характере продуктивной деятельности ребенка, и в особенностях его игры. Если в первых играх ребенок условен («Как будто я померил», «Мы уже поспали»), то, как указывалось ранее, в играх с правилами, например, ребенку важно реально первым добежать или реально что-то нарисовать.

Третий вывод, который можно сделать, проанализировав связь центрального новообразования и ведущей деятельности, касается их взаимовлияния друг на друга. Став основой для развития ведущей деятельности, центральное психологическое новообразование получает эффективные условия для развития. Одновременно ведущая деятельность по мере развития центрального психологического новообразования приобретает разные виды и формы.

Итак, с одной стороны, центральное психологическое новообразование и ведущая деятельность тесно связаны друг с другом, но одновременно, с другой стороны, они друг другу не тождественны. Например, центральное психологическое новообразование является необходимым условием для возникновения и развития ведущей деятельности, но само по себе оно может быть реализовано и в других видах деятельности.

Если рассмотреть эти понятия в контексте интересующей нас проблемы психического и личностного, то можно сказать, что психическое развитие в тот или иной период начинается с возникновения центрального психологического новообразования. Так, данные исследования Н.В.Разиной<sup>105</sup> показывают, что дошкольный период развития начинается с выделения воображения в самостоятельную психическую функцию, а работа Е.Л. Горловой<sup>106</sup> демонстрирует, что возникновение произвольного внимания, как способности ребенка к произвольному выделению фигуры и фона, характеризует младший школьный период развития.

Как уже указывалось ранее, личностное развитие в разные периоды может быть представлено как совокупное образование центрального психологического новообразования и ведущей деятельности. Таким образом, проблема перехода психического развития в личностное развитие может быть конкретизирована как проблема перехода от центрального психологического новообразования к совокупному субъекту новообразования и ведущей деятельности.

Для того чтобы разобраться в механизмах такого перехода и оценить роль игры в этом процессе, необходимо проанализировать, что происходит с ребенком в течение каждого

---

<sup>105</sup> См. подробнее исследование Н.В. Разиной «Психологическое содержание кризиса трех лет» (М., 2002).

<sup>106</sup> См. подробнее исследование Е.Л. Горловой «Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения» (М., 2002).

периода развития. Исходя из периодизации психического развития Л.С. Выготского, каждый период развития открывается новообразованием кризиса. При этом, согласно экспериментальным данным, происходит изменение самосознания ребенка (Е.Е. Кравцова, Г.Б. Яскевич и др.)<sup>107</sup>. Новое самосознание оказывается результатом развития ребенка в предыдущем возрастном периоде и является его **личностным** достоянием.

Новообразование кризиса не сохраняется в дальнейшем развитии ребенка в первоначальном виде. Оно ассимилируется центральным психологическим новообразованием литического периода. Однако представляется, что все это не относится к особенностям самосознания ребенка. Так, новообразование «я сам», как мы уже указывали, ассимилируется воображением, но желание ребенка действовать самостоятельно и быть субъектом этой деятельности сохраняется на всем протяжении дошкольного возраста. Хорошо известно, что дети, психологически не готовые к школьному обучению (то есть дошкольники по самосознанию), имеют проблемы в обучении именно потому, что их сознание «я сам» мешает усвоению материала.

Аналогичные данные получены в исследовании Е.Л. Горловой<sup>108</sup>, показавшей, что новообразование кризиса семи лет, связанное с интеллектуализацией аффекта, с одной стороны, входит в произвольное внимание как новообразование младшего школьного возраста, а с другой стороны – определяет самосознание младших школьников. Широко известен факт любви младших школьников к разным «страшилкам», в которых реализуется их способность к осмыслению и переосмыслению собственных эмоций.

Итак, каждый возрастной период начинается с возникновения нового самосознания, являющегося характеристикой личности ребенка. При этом у ребенка происходят качественные изменения в отношениях с окружающими. Эти два фактора – новое самосознание и новые отношения с окружающими – позволяют ребенку реализовать сначала центральное новообразование возраста, а затем и его новую ведущую деятельность.

Применительно к дошкольному периоду развития это выглядит следующим образом. В кризисе трех лет у ребенка происходит изменение самосознания, и он начинает чувствовать себя источником (субъектом) деятельности. Одновременно у него происходит становление «ситуативного» общения. Другими словами, он оказывается способным общаться не всегда одинаково, а менять общение в зависимости от ситуации. Именно это и помогает ему, **с помощью взрослого**, создавать некоторые воображаемые ситуации, где он выступает субъектом деятельности. Вначале эти ситуации включены в повседневную жизнь ребенка<sup>109</sup>, а позднее они реализуются в игровой деятельности. При этом включение воображаемых ситуаций в повседневную жизнь характеризуется изменением позиций ребенка (одна – в повседневной жизни, а другая – в воображаемой ситуации), а игра представляет собой одновременное нахождение ребенка и вовне, и внутри деятельности (ситуации).

Аналогичную картину можно видеть и при анализе младшего школьного периода развития. В начале этого возрастного периода ребенок обретает способность осмысливать собственные эмоции. При этом у него возникают новые формы общения с окружающими, которые характеризуются произвольностью и контекстностью. Другими словами, ребенок может перейти от непосредственного общения к общению, подчиненному определенным законам, нормам, правилам, причем эти правила прямо связаны со смысловым полем той ситуации, в которой они реализуются. Эти две особенности младших школьников позволяют им принимать от взрослого задачи, которые уже были в их опыте, и определенным образом их структу-

---

<sup>107</sup> См. подробнее в кн. Е.Е. Кравцовой, Г.Г.Кравцова и Г.Б. Ховриной «Между детством и отрочеством» (М.: Левъ, 2010); статью Г.Б. Яскевич «Психологическая коррекция готовности детей к школьному обучению» в сборнике «Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей» (М., Красноярск, 1999).

<sup>108</sup> См. подробнее исследование Е.Л. Горловой «Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения» (М., 2002).

<sup>109</sup> Подробнее об этом см. в Главе 2 «Психологические основы игровой деятельности».

рировать. При этом одни и те же ситуации выступают перед ребенком по-разному, в зависимости от того, что взрослый делает в этой ситуации фигурой, а что переносит в фон. Затем это структурирование ситуации становится предметом особой деятельности – учения, где фигура становится предметом учебной задачи, которую ребенок решает совместно со взрослым и другими учащимися.

Итак, на основании личностных достижений – новых форм общения и нового самосознания – начинает реализовываться психическое развитие ребенка. При этом оно на протяжении всего периода развития остается «зоной ближайшего развития». В этом контексте интересны замечания А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина<sup>110</sup> о том, что полноценная игра возникает лишь к концу дошкольного возраста, а также позиция В.В. Давыдова<sup>111</sup>, согласно которой учебная деятельность формируется лишь к концу младшего школьного периода развития.

Таким образом, в начале возрастного периода взрослый на основании личностных закономерностей развития ребенка начинает создавать условия для реализации нового психологического новообразования, а затем и новой ведущей деятельности, которые постепенно начинают определять новый уровень личностного развития ребенка. Особую роль в этом процессе имеют две ипостаси ведущей деятельности. Как уже указывалось ранее<sup>112</sup>, игра в начале дошкольного периода развития выступает как самостоятельная деятельность, а к концу этого периода может выступать как форма деятельности. Аналогичные данные были получены Е.В. Самолетовой<sup>113</sup>, обнаружившей, что если в раннем возрасте предметная деятельность возникает как самостоятельная деятельность, то уже в дошкольном возрасте можно выделить некоторую форму предметной деятельности.

Другими словами, ведущая деятельность может быть деятельностью, где и форма (отношения), и содержание совпадают, но, вместе с тем, существуют «кентавры», где форма одной деятельности имеет содержание, связанное с другой деятельностью.

Разбирая механизм использования игры в обучении, мы уже указывали, что введение воображаемой ситуации в предметное содержание может помочь «обыграть» учебное задание. Рассмотрение этого факта в контексте образования совокупного субъекта ведущей деятельности и центрального психологического новообразования дает основание считать, что целенаправленное использование ведущей деятельности в качестве особой формы является механизмом развития личности.

Если обратиться, например, к выделенным нами ранее формам задания разных видов игры<sup>114</sup>, то легко увидеть, что это и есть образование совокупных субъектов центрального психологического новообразования и ведущей деятельности. Что, к примеру, означает «обыгрывание» любой деятельности через две сопряженные ролевые позиции (способ задания сюжетно-ролевой игры)? С одной стороны – то, что ребенок уже овладел сюжетно-ролевой игрой и может использовать ее во вспомогательных целях. С другой стороны – то, что ребенок хорошо владеет своим воображением и может включать его в любые ситуации. Таким образом, оказывается, что если использование игровой формы доступно для ребенка, то он уже хорошо владеет как своим центральным новообразованием, так и своей ведущей деятельностью. При этом, конечно, на первых порах игровую форму ему предлагает взрослый, а ребенок лишь принимает

---

<sup>110</sup> Подробнее см. статью А.Н. Леонтьева «Психологические основы дошкольной игры в кн.: А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М., 1983. Т. 1 и кн. Д.Б. Эльконина «Психология игры» (М.: Педагогика, 1978).

<sup>111</sup> Подробнее см. статью В.В. Давыдова «Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования» в журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 1991).

<sup>112</sup> См. подробнее Главу 21 «Игра и обучение».

<sup>113</sup> См. об этом подробнее работу Е.В. Самолетовой «Психологическое значение предметной составляющей в структуре ведущих деятельностей» в сборнике «Проблемы психологии развития» (М.: Вера Медика, 2000. С. 279–288).

<sup>114</sup> См. подробнее Главу 21 «Игра и обучение».

и действует в ней. Однако через некоторое время он оказывается способен самостоятельно задавать и использовать игру как форму жизнедеятельности в повседневных ситуациях.

Суммируя все вышесказанное, можно сделать несколько важных выводов. Во-первых, на протяжении одного периода развития можно условно выделить и зону ближайшего психического развития, и зону ближайшего личностного развития.

Если зона ближайшего *психического* развития задается с помощью взрослого при реализации центрального психологического новообразования и ведущей деятельности, то зона ближайшего *личностного* развития может характеризоваться с помощью взрослого при реализации **совокупного субъекта** центрального психологического новообразования и ведущей деятельности. Другими словами, если в зоне ближайшего *психического* развития взрослый организует и развивает ведущую деятельность и лежащее в ее основании центральное психологическое новообразование, то реализация зоны ближайшего *личностного* развития предполагает использование их в качестве особой формы жизнедеятельности.

Во-вторых, рассмотрение роли взрослого в психическом и личностном развитии в вышеописанной логике позволяет говорить о том, что в каждый период развития ребенку необходим определенный вид общения и взаимодействия со взрослым, который предполагает разные позиции взрослого по отношению к ребенку<sup>115</sup>.

Например, если обратиться к дошкольному возрасту, то взрослый сначала должен помочь ребенку в реализации воображения как центрального психологического новообразования, а затем и игры как ведущей деятельности этого периода развития. При этом позиция взрослого в этих ситуациях будет обеспечивать реализацию зоны ближайшего *психического* развития ребенка.

После того как ребенок научился самостоятельно использовать свое воображение и игру, взрослому необходимо поменять свое общение и теперь обеспечивать малышу помощь в реализации **игровой формы**. Это позволит ему создать условия для реализации зоны ближайшего *личностного* развития.

В-третьих, переход психического развития в личностное развитие происходит не механически, а требует создания определенных условий, непосредственно связанных с **игровой деятельностью**.

Педагоги, психологи и родители хорошо знают, что бывают случаи, когда ребенок, успешно развивавшийся на одной стадии онтогенеза (в одном возрасте), начинает испытывать затруднения при переходе к другому возрасту. При этом иногда это бывает связано с индивидуальными особенностями того или иного ребенка, а иногда носит характер возрастных закономерностей. Например, многие исследователи выделяют подростковый возраст как период, в котором катастрофически снижается успеваемость, исчезают мотивы учения, резко возрастает количество случаев девиантного поведения.

Представляется, что и индивидуальные особенности ребенка, приводящие к резкому ухудшению его развития, и возрастные закономерности отдельных периодов связаны с переходом (трансформацией) психического развития в личностное развитие.

Возьмем, к примеру, ребенка, который слыл очень способным и талантливым в дошкольном возрасте, но при переходе в начальную школу стал малоспособным, а затем и вовсе «трудным» и «проблемным». Исследование Г.Б. Яскевич<sup>116</sup> позволило выявить две группы таких детей. Одни из них мало играли в дошкольном возрасте, поэтому у них не сложилась психологическая готовность к школьному обучению. Как показывает опыт, а также материалы Г.Б. Яскевич, для помощи этим детям необходимо создать условия, способствующие развитию

---

<sup>115</sup> Подробнее о позициях общения см. Главу 17 «Игра и общение».

<sup>116</sup> Подробнее см. исследование Г.Б. Яскевич «Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе» (М., 1997).

игры и воображения. Такие дети часто даже не нуждаются в специально организованной коррекционной работе, они лишь должны немного психологически повзрослеть.

Другая группа детей имеет довольно высокий уровень развития и воображения, и игры. Однако их воображение и игра не помогают, а мешают им учиться. Анализ поведения и деятельности таких учащихся показал, что они не перешли к обобщению воображения и игры, у них не сложился совокупный субъект центрального психологического новообразования и игровой деятельности. Представляется, что у этой группы детей не произошел переход от психического развития к личностному развитию. Другими словами, они умеют и воображать, и играть, но имеют проблемы с управлением и использованием того и другого в реальной жизни.

Аналогичный вывод можно сделать и в отношении значительной части детей подросткового возраста. Анализ их психологических особенностей показывает, что они могут иметь довольно высокий уровень интеллектуального развития, но вот использовать его в учебных ситуациях не способны. Они, как нам кажется, относятся к тем детям, у которых можно в экспериментальных условиях сформировать учебную деятельность в начальной школе, но при переходе в 5-й класс эта деятельность так и остается невостребованной. Единственным объяснением этому может быть то, что у них не произошел переход от психического развития к личностному развитию. Это вполне объяснимо в рамках развивающего обучения В.В. Давыдова<sup>117</sup>, где главной целью является формирование (на психическом уровне) учебной деятельности.

Для того чтобы понять, что происходит при переходе психического развития в личностное развитие, обратимся к анализу, например, раннего или дошкольного возраста. По данным Н.В. Разиной<sup>118</sup>, исследовавшей механизмы кризиса трех лет, центральным психологическим новообразованием данного периода развития является речь, а ведущей деятельностью – предметная деятельность. В этой логике взрослый, обеспечивая полноценное психическое развитие ребенка, создает условия для развития речи и предметной деятельности малыша. Он много говорит с ребенком – вербализует все привычные действия (одевание, еда, прогулка), читает и рассказывает ему сказки и истории, называет предметы, которые используются в повседневной жизни и, кроме этого, предоставляет разные предметы, с которыми ребенок может манипулировать.

Через некоторое время эти линии соединяются – взрослый начинает проговаривать то, что делает ребенок в своей предметно-манипулятивной деятельности. При этом параллельно он проговаривает и то, что делает сам (демонстрирует ребенку) в своей деятельности с предметами.

И в том и в другом случае мы имеем дело с психическим развитием малыша. Он реализует речь и предметную деятельность вначале при помощи взрослого, а затем и самостоятельно. Но эта самостоятельность является некоторым обобщением того, что ребенок делал с помощью взрослого и под его руководством. В этом легко убедиться, если чуть-чуть изменить условия его деятельности (поменять предмет или ситуацию, в которой он использовался). Ребенок будет испытывать трудности и проблемы, хотя до этого в очень похожей ситуации или с аналогичным предметом действовал успешно без помощи взрослого. Это означает, что данная способность еще не стала его личностным достоянием.

Очень примечательна, на наш взгляд, дальнейшая деятельность взрослого по отношению к ребенку. Он начинает действовать одним предметом, а озвучивать или проговаривать то, что делает, – в отношении другого предмета. Например, взрослый берет обычную веревочку, но начинает гудеть или издавать звуки, как будто это поезд, или брать куклу (матрешку, неваляшку) и говорить с ребенком другим голосом, как будто это говорит игрушка. Ребенок, как

---

<sup>117</sup> Концепция развивающего обучения подробно описана в кн. В.В. Давыдова «Проблемы развивающего обучения» (М.: Педагогика, 1986).

<sup>118</sup> См. подробнее исследование Н.В. Разиной «Психологическое содержание кризиса трех лет» (М., 2002).

правило, весело смеется, понимая, что это некоторая условная ситуация. Однако для него это еще не является игрой. Это некоторый уровень осмысления предметной деятельности, речи и их соотношения. Легко увидеть, что после такой деятельности ребенок, подражая взрослому, тоже начнет гудеть, вертя веревочку, или пищать, разбирая матрешку. Однако он не начнет играть, хотя взрослый и использовал игру в качестве средства для перевода психического развития в личностное развитие. Такое рассогласование предметной деятельности и игры приведет к тому, что ребенок постепенно научится задавать условную или воображаемую ситуацию при помощи речи, воображать, что можно делать тем или иным предметом, и таким образом станет психологически готовым к игровой деятельности. При этом он личностно овладеет и предметной деятельностью, и речью и сможет самостоятельно использовать их в разных ситуациях.

Итак, как мы видели, игровая деятельность помогает перейти от психического развития к личностному развитию в раннем возрасте. Для того чтобы избежать возражений, что в данном случае сама игра является для ребенка зоной ближайшего развития, давайте обратимся к анализу младенческого периода и посмотрим, что дает игра при переходе психического развития в личностное развитие в данном психологическом возрасте.

Известно, что ведущей деятельностью младенческого периода развития является интимное, личностное, эмоциональное общение. В этот период происходит бурное развитие моторики, или, как сейчас принято называть, психомоторики ребенка. При этом главным достижением этого периода развития является сознание «пра-мы».

В начале этого периода взрослый, с одной стороны, активно, эмоционально общается с ребенком, а с другой стороны – параллельно массируя, поглаживая его, используя разные упражнения, развивает моторику малыша. Затем он соединяет эти разные линии – он дает ребенку в руки ложку (погремушку) и одновременно эмоционально общается с ним.

Это, по нашему мнению, может выступать характеристикой условий, необходимых для психического развития в младенческом возрасте. При нормальном развитии малыша к концу этого периода у ребенка со взрослым возникают новые упражнения – вот взрослый на глазах у ребенка кладет под подушку погремушку и предлагает малышу ее найти, или закрывает свое лицо (или лицо малыша) руками или той же подушкой и говорит: «Ку-ку». Другая очень распространенная для конца младенчества деятельность – взрослый, держа ребенка на руках, говорит другому (обязательно близкому) взрослому: «Ой, мы тебя забодаем!», и при этом начинает делать соответствующие движения.

Если проанализировать эту деятельность взрослого, то можно увидеть в ней и моторику (сенсомоторику или психомоторику), и общение. Однако, во-первых, они существуют одновременно, и во-вторых, сама ситуация для малыша является условной. Конечно, было бы неверно утверждать, что ребенок младенческого возраста или даже раннего периода развития выделяет и понимает условность ситуации. Однако эти ситуации отличаются от реальной повседневной жизни и в этом смысле вполне могут быть названы «предыгровыми», то есть имеющими непосредственное отношение к игре.

Наконец, для того чтобы полностью убедить читателя в том, что игра является механизмом перехода психического развития в личностное развитие, обратимся к анализу младшего школьного периода развития.

Как показано в упомянутом ранее исследовании Е.Л. Горловой, центральным психологическим новообразованием младшего школьного возраста является произвольное внимание (умение произвольно выделять фигуру и фон), а ведущей деятельностью – учебная деятельность (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.<sup>119</sup>).

---

<sup>119</sup> См., например, кн. В.В. Давыдова «Проблемы развивающего обучения» (М., 1986) и статью Д.Б. Эльконина «К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте» в журнале «Вопросы психологии» (№ 4, 1971).



Для создания условий полноценного психического развития взрослый использует различные упражнения для выделения разных фигур в одной и той же ситуации. Параллельно с этим он помогает ребенку выделять учебную задачу и строить свою деятельность в соответствии с ней.

Постепенно, по мере того как ученик овладевает этими двумя важными качествами, взрослый помогает ему одновременно реализовывать учебную деятельность, выделяя в ситуации разные учебные задачи (фон и фигура).

Все вышеописанное является способами становления психического развития в младшем школьном возрасте. Однако к концу этого периода ребенок оказывается в состоянии самостоятельности, без помощи взрослого, освоить то или иное содержание, придумать задание на то или иное правило, по-настоящему обучить кого-то определенным знаниям, умениям и навыкам. При этом если проанализировать психологическое содержание этой деятельности, то мы опять убедимся, что имеем дело с условными ситуациями, то есть с игрой.

Если попытаться обобщить все, что происходит при переходе психического развития в личностное развитие, то можно сказать, что субъект, овладев центральным психологическим новообразованием и ведущей деятельностью, становится способным использовать их в качестве предметного содержания игры. В этой логике ребенок на выходе из младенческого возраста играет (конечно, с помощью взрослого) в моторику и общение, на выходе из раннего возраста – в предметную деятельность и речь, на выходе из младшего школьного – в учебную деятельность и произвольное внимание.

Особым вопросом в этой логике является вопрос о содержании такой игры на выходе из дошкольного возраста, когда ребенок должен стать совокупным субъектом игровой деятельности и воображения. Наблюдения за детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также опыт внедрения инновационных программ обучения позволяют говорить, что предметным содержанием такой игры является сама игра. Другими словами, при переходе из дошкольного периода развития в младший школьный возраст ребенку необходима «игра в игру».

Доказательства этому тезису мы видим, в первую очередь, в том, что младшие школьники очень любят игры-театрализации и игры с правилами, в которых предполагается многократное повторение одной и той же игры и последующая рефлексия, анализ, сравнение разных вариантов между собой. Помимо этого, как мы уже указывали, эти игры предполагают особый этап, по своему психологическому содержанию очень похожий на учебную деятельность, которая приобретает статус ведущей в младшем школьном возрасте.

Подводя итоги, можно сказать, что игра и ее использование в обучении и развитии позволяет обеспечить то, что усваиваемые человеком знания, умения и навыки, а также деятельности, которые называют ведущими (отвечающими за психическое развитие), становятся его личностным достоянием.

В этом контексте построение любого процесса, который непосредственно связан с развитием личности в онтогенезе, предполагает самое широкое использование игры и игровых методов.

## Глава 24. Роль игры в развитии волевой сферы личности

Говоря о роли игры в развитии личности, важно остановиться на взаимодействии игры и волевой сферы. В современной психологической науке игра рассматривается как одна из основных деятельностей, в которых происходит становление и развитие произвольности (в игре ребенок подчиняется определенным правилам). Одновременно среди видов зависимого поведения одно из центральных мест занимают различные игровые зависимости. Иными словами, несмотря на то что игра способствует (должна способствовать) развитию воли и произвольности, в некоторых случаях не человек управляет игрой, а игра управляет человеком.

Как правило, произвольность понимается как способность подчиняться законам, нормам, правилам. С одной стороны, с этим трудно спорить, поскольку антонимом понятия «произвольность» является понятие «непосредственность». Если человек непосредственно реагирует на ту или иную ситуацию, запоминает то, что запоминается, обращает внимание на то, что «бросается ему в глаза» и т. п., то он непроизволен. Если же он способен реагировать определенным образом (так, как предписывают правила), запоминать то, что ему нужно запомнить, обращать внимание на то, что необходимо в данный момент, и т. п., то можно заключить, что он произволен – у него произвольное поведение, произвольная память, произвольное внимание.

Вместе с тем, с другой стороны, сведение произвольности только к умению подчиняться законам, нормам и правилам неправомерно, поскольку нередко это подчинение детерминировано не внутренними особенностями субъекта (собственно произвольностью), а его боязнью наказания или желанием получить похвалу. Хорошо известен факт, что человек часто подчиняется законам, нормам и правилам при наличии некоего внешнего контроля, но когда учитель выходит из класса, мама отворачивается или начальник уезжает с работы, правила тут же игнорируются. В этом случае остается открытым вопрос: а был ли этот человек произволен, когда подчинялся законам, нормам и правилам?

Магистральная линия развития личности в онтогенезе, по мнению Л.С. Выготского, связана с обретением свободы. Иными словами, человек с более высоким уровнем развития личности оказывается более свободным.

Итак, возникает противоречие: развитие произвольности – это, с одной стороны, обретение свободы, а с другой стороны – развитие способности подчиняться законам, нормам и правилам. Представляется, что разрешить это противоречие возможно при анализе игры, поскольку такой анализ позволяет качественно по-новому подойти к пониманию произвольности.

Игра оказывается такой деятельностью, в которой играющий подчиняется определенным правилам и вместе с тем свободен.

Например, ребенок решил играть в больницу. Ему досталась роль «больного», и он должен послушно выполнять все указания «врача». В результате ребенок, которому, кстати, трудно быть на одном месте несколько минут, терпеливо лежит и ждет прихода врача.

С одной стороны, он не свободен, он подчиняется правилам (правда, правилам игровым). Но с другой стороны – он всегда может перестать играть и перестать им подчиняться. Однако он не делает этого, так как хочет, чтобы игра продолжалась, и в этом своем желании он абсолютно свободен.

В одной из первых глав описывалась ситуация, когда мальчик, играющий с соседкой в больницу, реально съел большое количество таблеток. Здесь работает такой же механизм. Ребенок глотает горькие таблетки по сюжету и тем самым реализует свою произвольность, но в то же время он каждый раз принимает свободное решение продолжать их глотать, чтобы игра не прерывалась. Иными словами, ребенок преодолевает свое вкусовое восприятие и ест таблетки только затем, чтобы игра не кончалась.

С помощью этого примера легко увидеть, что, с одной стороны, участие в игре предполагает реализацию произвольного поведения, но с другой стороны, человек сам решает – играть ему или не играть, реализовать свои непосредственные желания и стремления или подчинять их законам, нормам и правилам.

Итак, в игре человек, с одной стороны, свободен, а с другой стороны – эта свобода относительна, так как он подчиняется правилам и законам игры. Более того, нередко игра разрушается, если играющий, например, ведет себя не так, как доктор, роль которого он исполняет (нарушает правила роли), или строит отношения со своим партнером, не учитывая других правил игры.

Суммируя сказанное, можно утверждать, что в игре ребенок или взрослый произволен, так как он подчиняется определенным правилам. При этом он добровольно и даже свободно соглашается принимать участие в игре. Получается, что согласие принять участие в той или иной игре означает для человека добровольное согласие вести себя и действовать не так, как хочется, а так, как предписывают правила игры.

Итак, подчинение правилам как критерий произвольности имеет довольно строгое ограничение. Оно заключается в том, что человек произволен только тогда, когда эти правила становятся его **внутренними** правилами, правилами субъекта. Иными словами, согласие принять участие в игре означает, что человек берет внешние правила (в данном контексте игровые) и делает их своими внутренними правилами.

Конечно, описываемая ситуация во многом идеальная. Нередко и дети, и взрослые, соглашаясь принять участие в игре, тем не менее не соглашаются выполнять какие-либо правила. Но в этих случаях игра разрушается. Соответственно, если человек играет – он произволен, подчиняется внешним законам, нормам и правилам, трансформируя их в свои внутренние правила. Если же он нарушает правила – игра оканчивается, причем нередко не начавшись.

Именно эта особенность игры и позволяет совместить несовместимое – подчиняться правилам и быть свободным. Человек оказывается свободным в принятии решения об участии в игре, и далее он абсолютно сознательно и произвольно ведет себя, создавая сюжет, исполняя ту или иную роль, перевоплощаясь в образ.

Итак, в игре человек обретает свободу – он, по словам Л.С.Выготского, делается выше самого себя на голову. При этом хочется отметить, что эта способность быть выше самого себя на голову касается не только и не столько интеллектуальных способностей, сколько как раз именно личностного развития. Ведь в реальной жизни ребенок будет хныкать и не сможет съесть даже одну таблетку – она горькая, невкусная и ее трудно проглотить. А в игре он съедает много таблеток просто потому, что так «надо», и легко их глотает, не обращая внимания на их вкус.

Таким образом, оказывается, что свобода в игре, реализующаяся, прежде всего, в желании (согласии) играть, с самого начала предполагает реализацию произвольного поведения, где субъект подчиняется законам и правилам.

Итак, проведенный анализ игры позволил выделить еще одну существенную характеристику личностного развития. Ребенок, съевший горькие таблетки в игре, говоря словами учебников по общей психологии, реализует волевое усилие. Иными словами, он преодолевает собственное восприятие, собственные эмоции и т. п. Он в игре становится на цыпочки, что и делает его выше себя на голову.

Рассмотрение понятия личности в рамках культурно-исторической психологии позволяет выделить три особенности человека как личности. Это – ощущение себя источником своего поведения и деятельности, это – творчество и, наконец, это – способность самопреодоления. Кроме того, Л.С. Выготский настоятельно подчеркивал, что исследование человека как личности предполагает ориентацию (учет) единства аффекта и интеллекта.

Давайте рассмотрим эти особенности применительно к игре. Оказывается, что критерий игры, определяющий ее специфику и отличие от других видов деятельности, – двусубъектность – имеет непосредственное отношение к пониманию психологического содержания понятия «личность» в культурно-исторической психологии. Иными словами, особенность игры, связанная с одновременным нахождением в оптическом и смысловом поле, требует личного участия того, кто играет.

В игре, как уже указывалось, человек выступает одновременно как субъект наличного поля (реальной действительности) и как субъект смыслового поля. При этом особенности играющего человека, выступающего как субъект реальной действительности, связаны с его актуальным (сегодняшним) развитием. В разных психологических возрастах человек определенным образом воспринимает окружающий его мир, использует свои представления, память, внимание и т. п.

Аналогичным образом обстоит дело с особенностями играющего человека, выступающего как субъект смыслового поля. Его смысловое поле во многом является продуктом развития его воображения.

Сами по себе обе эти позиции не требуют никаких волевых усилий, так как они отражают актуальное развитие человека.

Однако для того, чтобы одновременно удерживать эти позиции и при этом реализовывать деятельность, в которой они обе будут представлены, необходимо предпринять волевое усилие. Во-первых, для реализации игры человек должен преодолеть свое актуальное (наличное) развитие. Во-вторых, у него должна быть некоторая «надситуативная позиция» и по отношению к реальной действительности, и по отношению к собственному воображению.

Если воспользоваться терминологией К. Левина, можно сказать, что у человека, который реализует игру, должна быть «точка вовне»<sup>120</sup> по отношению к обеим позициям, представленным в игре (субъекту реальной действительности и субъекту смыслового поля).

Иными словами, для того чтобы реализовать игру, необходима особая позиция, которая будет удерживать одновременно позицию восприятия (оптического поля) и воображения (смыслового поля) и в каждой конкретной ситуации делать одну из них доминирующей. Например, ребенок говорит особым голосом: «Я маленький котенок. Я люблю, когда меня гладят. Я люблю пить молочко...». В это время мама зовет его пить молоко, и он отвечает своим обычным голосом: «Ты же знаешь, я не люблю молоко», и тут же продолжает особым голосом: «... У меня длинный хвостик. Я сейчас буду умываться».

На этом примере видно, как ребенок легко переходит от смыслового поля, где он котенок, к реальному полю, где он обычный мальчик. При этом, что очень важно, хотя он и говорит обычным голосом о том, что не любит молоко, из игры он не выходит. Такое движение от смыслового поля к реальному и обратно он осуществляет благодаря особой, можно сказать – третьей, позиции, которая управляет позициями вне и внутри игры.

В процессе становления игры эта третья (собственно личностная) позиция слабо осознается ребенком. Но фактически он реализует ее, принимая предложение поиграть или предлагая игру другим партнерам.

Таким образом, соглашаясь принять участие в игре или конструируя игру, ребенок, как уже указывалось, добровольно отказывается от непосредственного поведения и реализуется как личность, так как ощущает себя *источником собственного поведения и деятельности* (Л.С. Выготский).

Конечно, нередки случаи, когда ребенок на что-то соглашается, сам не понимая, что от него это потребует. Так, например, есть довольно много детей, которые хотят идти в школу (по

---

<sup>120</sup> Подробнее об этом понятии см. в кн. К. Левина «Динамическая психология» (М.: Смысл, 2001), а также на стр. 86 и 164 наст. изд. – прим. изд.

крайней мере говорят об этом желании), однако после нескольких дней (недель) посещения учебного заведения просятся обратно в детский сад, потому что «надо делать уроки», «учительница – строгая», «нет игрушек» и т. п. Иными словами, ребенок хотел идти в школу, не понимая, какие правила ему придется выполнять.

Точно такая же картина может произойти и с игрой. Ребенок соглашается быть пациентом или часовым, но не готов есть таблетки или стоять один в темном парке. В этих случаях можно услышать фразы «Я так не играю», «Не буду с тобой водиться», «Не хочу играть» и т. д. Однако анализируя подобные случаи, легко увидеть, что такие дети соглашаются не играть, а скорее исполнять какую-то роль. Таким образом, их согласие принять участие в игре совсем не означает отказа от реального непосредственного поведения. Скорее, это согласие направлено на то, чтобы просто продолжить общение со взрослым или другим ребенком. Иными словами, ребенок не столько соглашается играть, сколько реализует общение с тем, кто предлагает ему определенную роль и/или определенные действия.

С одной стороны, у такого ребенка, скорее всего, нет психологической готовности к игровой деятельности. С другой стороны, хоть он и соглашается принять участие в игре, подлинным ее субъектом является тот, кто приглашает его к сотрудничеству. Иными словами, если для ребенка согласие принять участие в игре не означает добровольный отказ от непосредственного поведения и подчинение законам и правилам игры, то он не является источником той деятельности, в которой принимает участие (как правило, недолгое).

Итак, в игре человек ощущает себя источником своего поведения и деятельности. Более того, хочется отметить, что игра не бывает отчужденной. Ссылки на то, что так велела воспитательница или что так принято в определенных кругах, свидетельствуют о том, что реализуется не игра, а какая-то совсем иная деятельность, только внешне ее напоминающая. Ссылки на плохих партнеров по игре или на какие-то другие объективные обстоятельства как причины плохой или неудачной игры в реальности свидетельствуют о том, что игры не было. Была деятельность, имитирующая игру, была попытка игры, но подлинной игры не было, так как каждый играющий является (должен являться) подлинным субъектом игровой деятельности.

Этот вывод относится и к развитой игре, и к самым начальным ее видам, где нередко взрослый создает условия для ее реализации и помогает в воплощении. Ребенок в любом случае ощущает себя источником той деятельности, которую реализует. Например, дети, обучающиеся по программе «Золотой ключик», все время играют. При этом, конечно, эта игра, особенно для маленьких детей, во многом зона ближайшего развития. Однако очень показателен один случай, когда маленький мальчик на вопрос мамы о том, что делает их воспитательница в детском саду, искренне ответил: «Ничего. Ничего она не делает. Мы все делаем сами. Иногда, правда, когда ей очень скучно, мы приглашаем ее поиграть».

Этот пример позволяет сделать два важных вывода. Первый вывод касается рассматриваемой нами характеристики личности, указанной Л.С. Выготским, – ощущение себя источником собственного поведения и деятельности. И в этом смысле в игре человек предстает как личность независимо от уровня развития его игровой деятельности.

Второй вывод связан с разными подходами А.П. Усовой и Л.С. Выготского к игровой деятельности. С одной стороны, оба эти автора отмечали особенности отношений, реализуемых в игре. Например, А.П. Усова говорила, что в игре есть два рода отношений между ее участниками – отношения игровые и отношения реальные. Внешне это не противоречит идее Л.С. Выготского о том, что в игре ребенок «плачет, как пациент и, одновременно радуется как играющий».

Однако это совпадение чисто внешнее. В реальности в них кроется качественно разное понимание самой игры.

Ни в коем случае не отрицая наличия в игре реальных и деятельностно-игровых отношений, все же необходимо отметить, что эта характеристика никак не является специфической

именно для игры. И в рамках обучения, и в процессе профессиональной деятельности оба вида отношений, присутствующих в игре, также имеют место.

Ребенок осознает как свои отношения с другими детьми в рамках какой-то деятельности (совместного путешествия, игры, продуктивной деятельности), так и свои реальные отношения со сверстниками и с воспитателем. Но гораздо важнее то, что хотя ребенок и говорит: «Воспитательнице скучно», в реальности он обращается к ней, если нуждается в какой-то помощи. Например, он не знает, как пишется та или иная буква, как найти на карте определенный пункт или даже просто как выполнить то или иное упражнение.

По мнению А.П. Усовой, выделение в игре двух видов отношений позволяет, с одной стороны, понять, почему ребенок не хочет играть с тем или иным сверстником, и с другой стороны – какие отношения в игре реализуются в тот или иной момент.

Иными словами, А.П.Усова считает, что если ребенок отказывается от того или иного партнера по игре, он реализует реальные отношения («Мы с ним не дружим»). В других ситуациях, когда, например, реализуется совместная игра детей, преобладают игровые отношения.

Такой подход и стоящее за ним понимание игры не всегда соответствует реальности. Например, нередко дети отказываются играть с тем или иным ребенком не только и не столько потому, что ориентированы на реальные отношения с ним, сколько потому, что с ним некомфортно играть (он занимает только определенные роли, командует, не соглашается с другими участниками). Помимо этого, хорошо известно, что часто успешно протекающая совместная игра детей (то есть когда, по мнению А.П.Усовой, реализуются игровые отношения) кончается реальным конфликтом, в котором дети реализуют реальные отношения.

Совсем по-иному игра предстает, если ее рассматривать с точки зрения одновременного нахождения ребенка внутри и вне игры. Особенность воображаемой ситуации, в понимании Л.С. Выготского, заключается в том, что в ней ребенок держит весь контекст – как реальный, так и смысловой – одновременно. Более того, он каждый раз **сам решает**, какой из контекстов в данной ситуации окажется наиболее полезным и важным. В этом случае он может вполне успешно играть с ребенком, с которым в реальности никогда не взаимодействует.

С этой точки зрения случаи, когда ребенок не соглашается играть с определенным сверстником, мотивируя это тем, что с ним некомфортно играть, свидетельствуют не о том, что он реализует определенные отношения, а лишь об особенностях развития его игровой деятельности. Уровень развития его игры пока еще таков, что ребенок не способен построить подлинно коллективную игру с коллективным субъектом.

Этим же можно объяснить и те случаи, когда хорошо протекающая совместная игра детей кончается реальным конфликтом. В какой-то определенный момент ребенок оказывается не способным к реализации подлинно коллективной игры. При этом оказывается, что внешне благополучная игра детей по своей сути была не коллективной деятельностью, а представляла собой скорее совместную деятельность, в которой не было коллективного субъекта. Если пользоваться терминологией А.П. Усовой, это, вероятнее всего, была игра «рядом».

Так, в сказке С.Я. Маршак «Кошкин дом» звери, пришедшие в гости к кошке, совместно сочиняют сказку, где козел «клевал пшено» и «рыл навоз». И до определенного момента такой сюжет никого не смущает.

Понимание игры с позиций двусубъектности позволяет, во-первых, не утерять два вида отношений, выделенных А.П.Усовой, а во-вторых – выделить условия становления и развития игры.

Итак, предварительный анализ связи игры с развитием воли и произвольности показал, что, с одной стороны, ребенок в игре подчиняется законам, нормам и правилам, но с другой стороны, он делает это не только добровольно, но и ощущая себя источником собственного поведения и деятельности.

Другой аспект связи игры с развитием волевой сферы можно увидеть при анализе творчества.

Практически все исследователи творчества указывают на его тесную связь с воображением, являющимся, по мысли Л.С.Выготского, основой игры. Воображение возникает как самостоятельная психическая функция после кризиса трех лет и развивается на протяжении всего детского онтогенеза. При этом его компоненты – предметную среду, прошлый опыт и особую внутреннюю позицию – можно проследить на всех этапах детского онтогенеза, правда в разной логике и последовательности. Основным компонентом, собственно и делающим воображение воображением, является внутренняя позиция, меняющая свои характеристики по мере развития воображения. Несмотря на ее разный характер, необходимо отметить, что с самого начала она выступает как надситуативная, а затем и как внеситуативная позиция.

Аналогичная позиция наблюдается и в творчестве, что подтверждают исследования Д.Б.Богоявленской<sup>121</sup>, В.А.Петровского<sup>122</sup> и многие другие. Этот факт стал одной из основных причин, позволяющей в психологической литературе ставить знак равенства между воображением и творчеством.

Однако, если попытаться проанализировать особенности такой над- или внеситуативной позиции сначала в воображении, а потом и в творчестве, то легко увидеть, что они сильно различаются. Если в воображении над- или внеситуативная позиция предполагает некоторое наличие предметной ситуации (оптического поля), то в творчестве она связана с «точкой вовне» и по отношению к реальному полю, и по отношению к смысловому полю.

Иными словами, для того чтобы что-то вообразить, необходимо иметь или перед глазами, или в своих представлениях какой-то пример, образец. Например, для того чтобы представить себя мышонком или машиной, ребенок должен иметь яркие представления о том или другом. Не зря многие авторы отмечают, что пусковым механизмом игры становится просмотренный фильм или спектакль, прочитанная книга, яркая эмоциональная ситуация, с которой ребенок столкнулся.

При этом очень важно отметить, что эти проявления ребенка могут не являться игрой, хоть очень внешне на нее похожи. Это могут быть именно продукты воображения ребенка, которые потом, возможно, будут или вербализованы им, или графически изображены, или вылеплены из пластилина и т. п. Но в любом случае в процессе их воплощения ребенок остается **односубъектным**, так как находится в поле собственных смыслов. Широко известны случаи, когда взрослые не могут достучаться до ребенка, воплощающего образы собственного воображения. Нередко этот факт приводит к тому, что врачи объявляют ребенка аутичным.

Кстати сказать, это касается не только ребенка. Ученый, придумывающий концепцию или решение какой-то научной проблемы, тоже часто выглядит неадекватным – он что-то шепчет, не замечает окружающих, до него не сразу доходит смысл задаваемых вопросов.

Итак, над- или внеситуативная позиция воображения предполагает наличие какой-то ситуации, которой можно придать смысл, переосмыслить, сконструировать.

Абсолютно иным образом может быть охарактеризована аналогичная позиция творчества. В творчестве, помимо замысла, есть (обязательно должно быть) его воплощение – например, в виде реальной игры, написанной картины или сочиненного рассказа. Во всех этих случаях человек **имеет и рефлексивует** не только над- или внеситуативную позицию воображения, но еще и аналогичную позицию по отношению к реальному миру.

Например, на этапе подготовки, когда ему в голову приходит идея изобразить какой-то образ или описать какой-то сюжет, человек ориентируется на материалы, которые есть у него

---

<sup>121</sup> См., например, кн. Д.Б. Богоявленской «Психология творческих способностей» (М.: Академия, 2002).

<sup>122</sup> См., например, кн. В.А. Петровского «Личность в психологии: парадигма субъектности» (Ростов-на-Дону: Феникс, 1996).

под рукой, на окружающие условия (он неподвижен и лежит в кровати, гуляет на улице, находится в детском саду), на обязательность или, наоборот, нежелательность наличия зрителей и т. п. Далее, уже при написании картины, он периодически смотрит на нее со стороны, как будут смотреть ее зрители, а при сочинении рассказа – ориентируется на тех, кто будет его читать.

Иными словами, позиция творчества предполагает одновременное нахождение в двух сферах – сфере реальной и сфере смыслов, а также их рефлексии. Уже само это говорит о тесной связи игры и творчества. Вообще надо сказать, что в классических книгах об игре она все время объявлялась творческой деятельностью. И в этом смысле игры по образцу, игры, которые повторяются изо дня в день, не являются играми в психологическом смысле этого слова – по крайней мере в культурно-исторической психологии. Можно даже сказать, что игра не бывает нетворческой. При этом мы будем придерживаться идеи Л.С. Выготского, который говорил, что в игре человек действует от собственного замысла (поля смыслов), который он затем реализует в реальности.

Последний аспект связи игры и волевой сферы, на котором мы бы хотели остановиться, связан с понятием *волевого усилия*.

В рамках культурно-исторической психологии понятие волевого усилия тесно связано с центральным понятием неклассической психологии – зоной ближайшего развития.

Исследование зоны ближайшего развития позволило обнаружить, что она не является единой и монолитной. Разнообразие этих зон связано с актуальным развитием субъекта в разных областях. Так, к примеру, в одной деятельности человек более развит и ему нужен один вид помощи для решения задач, а в другой – развит менее и помощь ему нужна другая. Более того, даже при одном и том же уровне актуального развития, скажем, в математике (при решении математических задач) человеку требуется совсем иная помощь, нежели при решении задач, связанных с языком.

Однако среди множества зон ближайшего развития необходимо отдельно отметить *личностную зону ближайшего развития*, которая непосредственно связана с зоной реализации волевого усилия.

В предыдущей главе мы специально останавливались на особенностях зоны психического развития и зоны личностного развития, а также выделяли условия, необходимые для их становления и развития. В частности, указывалось, что если для реализации зоны ближайшего психического развития взрослый организует и развивает ведущую деятельность и лежащее в ее основе центральное психологическое новообразование, то реализация зоны ближайшего личностного развития предполагает использование того и другого в качестве особой формы жизнедеятельности.

Одновременно отмечалось, что содержание зоны ближайшего психического развития не всегда становится личностным достоянием человека. Представляется, что во многом это связано с реализацией волевого усилия.

Данную идею легко проиллюстрировать на примере исследования уровня пресыщения<sup>123</sup>. В этом исследовании нормальных и умственно отсталых детей просили ставить точки внутри множества расположенных рядами кружков и замеряли, как долго дети смогут выполнять эту монотонную деятельность.

Обнаружилось, что у нормальных и умственно отсталых детей разные уровни пресыщения. Первые довольно быстро «эмоционально выгорали», а вторые могли выполнять это бессмысленное для них задание долгое время.

---

<sup>123</sup> Исследование подробно описывается в статье И.М. Соловьева-Элпидинского «О так называемом «психическом насыщении» и его особенностях у умственно отсталых детей», опубликованной в сборнике «Умственно отсталый ребенок» (М., 1935).



Если проанализировать этот факт с точки зрения развития воли, то становится понятным, что ребенок, которому надоело ставить точки, но он все равно их ставит, реализует волевое усилие. В свою очередь, его сверстник, который, поставив несколько точек, бросает скучное задание, не может (не хочет) совершать волевое усилие.

В этом контексте то, что умственно отсталые дети дольше могли выполнять бессмысленное задание, нежели их нормальные сверстники, свидетельствует не о разных качествах волевых усилий, которые реализуют дети в данной деятельности, а о разном их отношении к самой этой деятельности. Если дети с нормально развитым интеллектом быстро уставали от этого задания, так как в нем не было никакого смысла, то детям с низким уровнем развития мышления наличие смысла в деятельности было не так важно, и они были в большей степени послушными исполнителями «чужой» воли и «чужой» деятельности.

Об этом же, в частности, свидетельствует и исследование Л.С. Выготского, который попытался выяснить, что нужно для того, чтобы дети, уже достигшие своего уровня пресыщения, смогли его преодолеть. С этой целью он предлагал детям, уставшим от монотонной деятельности рисования палочек, разные средства (например, карандаши другого цвета), а также вносил новый смысл в задание, которое они выполняли. Обнаружилось, что умственно отсталым детям достаточно было изменить цвет карандаша, и они снова начинали выполнять бессмысленное задание, в то время как нормальные дети оказались чувствительными к тому, что взрослый осмыслил их деятельность (например, говорил, что это не палочки, а доски, из которых будет строиться забор).

Иными словами, для нормально развитых детей достаточно было обрести смысл выполняемой деятельности, чтобы они оказались способны реализовать волевое усилие и продолжать не интересную для них монотонную деятельность.

С этих позиций любопытно не сравнение нормальных и умственно отсталых детей, а анализ детей, имеющих адекватный возрасту уровень умственного развития.

Итак, по данным Л.С. Выготского, если у детей наступил уровень пресыщения и они далее не могут реализовать волевое усилие, чтобы продолжить предлагаемую им деятельность, достаточно придать этой деятельности смысл. Иными словами, если раньше ребенку отводилась роль исполнителя и он реализовывал волевое усилие, чтобы ее удержать, то после наступления пресыщения ему нужен «толчок» в виде подсказки, что палочки, например, могут быть досками от забора. Этот смысл будет некоторым «мотивом» (не в понимании мотива А.Н. Леонтьевым), детерминантой, которая позволит продолжить деятельность, благодаря опять-таки волевому усилию, до того момента, пока не наступит усталость, в частности, мышечная (от долгого рисования палочек и сидения на одном месте).

Однако если внимательно проанализировать поведение старших дошкольников или младших школьников, посещающих обычные детские сады и школы, то легко увидеть, что выделенная Л.С. Выготским закономерность не всегда реализуется в реальной жизни. Так, условно, можно выделить три группы «нормальных» детей.

*Дети первой группы* ведут себя так, как описано Л.С. Выготским. Они некоторое время (в данном случае пока не важно – длительное или короткое) рисуют палочки. В какой-то момент под разными предлогами (устал, надоело, хочу домой) отказываются дальше это делать. Когда взрослый предлагает им рисовать забор, они снова начинают с воодушевлением рисовать палочки до нового уровня пресыщения и т. д.

*Дети второй группы* сначала ведут себя аналогично детям предыдущей группы. Но после того как они достигают своего уровня пресыщения, ничто не может заставить их вновь начать рисовать палочки.

*Дети третьей группы* отличаются самым низким по сравнению со своими сверстниками уровнем пресыщения. Многих из них даже приходится специально останавливать рисовать палочки, так как проходят все мыслимые и немыслимые сроки выполнения задания.

Особенности поведения детей разных групп отражают их разное отношение к заданию. Об этом, в частности, свидетельствуют их рассказы о времени, проведенном у психолога. Если дети первой группы преимущественно говорят, что они играли, правда игра им не очень понравилась, то дети второй группы жалуются, что занимались и очень устали.

Но наиболее интересными, на наш взгляд, являются рассказы детей третьей группы, которые «делали паркет», «строили изгородь», «рисовали орнамент для ковра» и т. п.

Итак, дети всех групп уставали. Долгое сидение за столом, рисование палочек определенной длины и под определенным углом, ориентация на строчки, использование не очень мягкого карандаша приводило к отказу от деятельности в связи с наступившим уровнем пресыщения. Однако одни так и не смогли себя преодолеть, другие для этого нуждались в помощи извне, третьи самостоятельно умели бороться со своей усталостью.

Рассмотрение особенностей выделенных групп детей с точки зрения зоны их ближайшего развития позволяет выделить так называемую *зону ближайшего волевого развития*. Она наиболее маленькая у детей второй группы и хорошо развитая у детей первой группы. Что касается детей третьей группы, то для многих из них эта зона ближайшего волевого развития уже стала актуальным волевым развитием.

Есть основания говорить, что зона ближайшего волевого развития представляет собой **зону ближайшего личностного развития**.

Результаты разнообразных исследований свидетельствуют о тесной связи игры и зоны ближайшего волевого развития или зоны ближайшего личностного развития.

Ребенок в исследовании Д.Б. Эльконина и Е.М. Бохорского, которое описывалось в одной из предыдущих глав<sup>124</sup>, сумевший преодолеть свой уровень пресыщения, долго переключая спички из одной кучи в другую, просто-напросто играл, воображая, что он подъемный кран, а спички – кирпичи.

Исследование произвольных движений позволило А. В. Запорожцу сделать вывод о том, что ребенок может произвольно занимать ту или иную позу в игре значительно дольше, нежели в реальной деятельности. В обсуждаемом нами контексте это означает, что игра, с помощью которой изменяется или придается смысл деятельности, позволяет ребенку опираться не на свое актуальное волевое развитие, а на зону ближайшего развития воли или зону ближайшего личностного развития.

То есть можно сказать, что мальчик, съевший большое количество горьких таблеток, так же как и мальчик, стоящий на посту в темном парке, с помощью игры преодолевали свое актуальное волевое или личностное развитие.

Еще один аспект роли игры в развитии личности можно увидеть при анализе личностной готовности детей к школьному обучению.

---

<sup>124</sup> См. стр. 133 наст. изд. – прим. изд.

## Глава 25. Личностная готовность к школьному обучению

Рассматривая связь игры и обучения<sup>125</sup>, мы уже говорили о психологической готовности детей к школьному обучению и выделяли связь ее компонентов с видами игры и структурой учебной деятельности. Однако вопрос о том, что меняется в личности ребенка, у которого сложились новые произвольные формы общения с окружающими, до сих пор не обсуждался.

В психологических исследованиях<sup>126</sup> выявлено, что младшие школьники, в отличие от дошкольников, способны актуализировать позицию «теоретика», для которой характерно обращение на способ решения задачи, а не на непосредственное достижение цели. Данная способность в полной мере обнаруживается и проявляется в младшем школьном возрасте. К тому же в психологии имеются убедительные данные о том, что к концу дошкольного возраста дети концентрируют свое внимание на способе выполняемой ими деятельности<sup>127</sup>. Есть основания полагать, что этот факт характеризует **личностную** позицию ребенка и служит основой для формирования у него полноценной учебной деятельности.

А. В. Запорожец различал функциональное и общее психическое развитие. Первое относится к развитию и прогрессивному изменению отдельных сторон и функций психики ребенка, тогда как второе характеризует процесс развития в целом. Именно с общим психическим развитием сопряжено развитие личности ребенка. Это означает, что личностная готовность к школе связана с глобальными изменениями всех сторон психики.

Если попытаться обобщить различные личностные изменения, происходящие с ребенком на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, то можно сказать, что ребенок становится из ситуативного – внеситуативным. Отмечая особенности развития в дошкольном и младшем школьном возрасте, Д.Б. Эльконин указывал, что ребенок дошкольного возраста является практиком, он «мыслит руками». В отличие от него, младший школьник уже может быть теоретиком, главное для которого – не достижение цели, а то, как она может быть достигнута, то есть способ деятельности.

Переход с позиции практика на позицию теоретика может быть проиллюстрирован логикой развития игровой деятельности. Так, игра на протяжении дошкольного возраста развивается от мнимой ситуации, внутри которой подспудно содержатся правила игры, к явным правилам, содержащим внутри себя мнимую ситуацию. Указанная логика может использоваться при анализе перехода практической позиции в теоретическую. Так, исходное соотношение правил и мнимой ситуации означает, что ребенок игнорирует способ (правила) реализации деятельности. Второе соотношение говорит о том, что способ деятельности становится для ребенка ее существенной характеристикой. Позиция ребенка при этом может быть охарактеризована как позиция теоретика, как позиция внеситуативная, а деятельность ребенка выступает как «бескорыстная», познавательно-исследовательская.

Как уже отмечалось в предыдущих главах, личностное развитие непосредственно связано с психическим развитием. Как уже указывалось, психическое развитие во многом определяется зоной его ближайшего развития и способностью ребенка использовать свои психические достижения и реализовать свои умения и навыки в совместной (в большинстве случаев) со взрослым коллективной деятельности. В противовес психическому развитию, личностное развитие реализуется в способности ребенка самостоятельно, без посторонней помощи в любых

---

<sup>125</sup> Подробнее об этом см. Главу 22 «Игра и учебная деятельность».

<sup>126</sup> См. подробные работы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Берцфаи, Н.Н. Поддякова, А.З. Зака, Е.А. Бугременко, К.Н. Поливановой.

<sup>127</sup> См. подробные исследования А.Н. Леонтьева и Н. Н. Поддякова.

случаях использовать имеющиеся у него психологические характеристики и практические навыки.

В контексте соотношения психологической и личностной готовности к школьному обучению это может означать, что психологическая готовность к школьному обучению связана с особенностью отношений детей с окружающими людьми. Подтверждение этому можно найти в наших исследованиях<sup>128</sup>, где показано, что вход в кризис семи лет и прохождение этого кризиса связаны с появлением новых форм общения ребенка со взрослым и сверстниками.

Личностная готовность к школьному обучению предполагает, что ребенок качественно меняется и уже способен не только в отношениях, но и в самостоятельной деятельности по-новому реализовывать свои психологические качества и практические способности.

Проблема исследования личностной готовности к школьному обучению связана, в первую очередь, с подбором адекватного методологического и методического аппарата. В зависимости от того, что тот или иной исследователь вкладывает в понятие личности, зависит и трактовка понятия личностной готовности к школьному обучению, и методический аппарат его изучения.

На базе результатов исследований Д.Б. Эльконина и Л.В. Берцфай, показавших, что существует качественное различие в позициях дошкольника и младшего школьника (теоретик и практик), нами, совместно с М.И. Кузнецовой, было проведено специальное исследование генезиса личностной готовности к школьному обучению.

Мы попросили учителей и воспитателей заранее обучить часть детей созданию фигурок из бумаги, типа оригами, а затем организовали эксперимент, где предлагали ребенку на собственном примере научить этому экспериментатора. Взрослый при этом, с одной стороны, изъявлял горячее желание научиться делать кораблик или самолетик, а с другой – постоянно демонстрировал ребенку свою несостоятельность, намеренно путал логику действий, обращался к ребенку с различными вопросами.

По успешности выполнения заданий детей разделили на три группы.

**1. Дети, имеющие устойчивую и адекватную позицию «обучающего».** В процессе изготовления поделки дети данной группы внимательно следили за действиями своего «ученика». При обнаружении ошибки они старались исправить ее. При этом они пользовались подробным объяснением, подчеркнутой демонстрацией последовательности операций, жестами, мимикой, показом своей поделки и т. п. Они внимательно следили за действиями взрослого и реагировали на его «ошибки».

**2. Дети, у которых позиция «обучающего» еще не сложилась полностью.** В процессе изготовления поделки такие дети сначала не обращали внимания на действия «ученика», но когда взрослый обращался к ним за помощью, активно включались в процесс обучения. Вместе с тем дети, отнесенные к этой группе, не умели устойчиво и последовательно наблюдать за действиями обучаемого, не замечали его ошибки. Установка на обучение была у них недостаточно сформирована.

**3. Дети, не имеющие позиции «обучающего»,** отличались от своих сверстников тем, что их внимание было полностью поглощено собственной поделкой. На взрослого они не обращали внимания, несмотря на его просьбы и уговоры помочь в изготовлении аналогичной поделки.

Рассмотрение особенностей возникновения теоретического отношения к задаче и развития самосознания ребенка позволило нам сделать вывод, что дети со сложившимся теоретическим отношением к задаче и высоким для этого возраста уровнем самосознания (дети с адекватной самооценкой) имеют характерную позицию «обучающего». Дети, у которых нет

---

<sup>128</sup> Подробнее см. кн. Е.Е. Кравцовой «Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе» (М., 1991) – прим. изд.

теоретического отношения к задаче, которые не различают себя как личность и себя как субъекта деятельности, не имеют позиции «обучающего». Остальные дети не имеют сложившейся позиции теоретика, но она находится у них как бы в «зоне ближайшего развития».

Дальнейшее изучение психологических особенностей детей с разным уровнем личностной готовности к школьному обучению позволило сделать ряд важных заключений. Так, обнаружилось, что дети по-разному относятся к предлагаемому им заданию. По характеру их отношения были выделены следующие группы.

*Дети первой группы* воспринимают ситуацию как общение со взрослым. Все их действия и поведение подчинены целям и задачам общения.

Например, мальчик старшего дошкольного возраста прежде всего рассказал о поездке в Египет и объяснил, для чего хочет сделать самолет: «Это самолет. Я на таком летел в Египет с мамой. Там такие верблюды большие, все время едят, и жить в красивой гостинице можно. Днем очень жарко, а ночью – холодно».

*Дети второй группы* «играют» в обучение. Для них, прежде всего, важна сама роль обучающего.

Так, девочка-первоклассница объясняла измененным голосом, подражая взрослому: «... сейчас будет занятие. Надо поставить стульчики, вымыть ручки, чтобы бумагу не испачкать».

*Дети третьей группы* воспринимают происходящее как ситуацию обучения. Они действительно считают, что взрослого надо научить делать ту или иную поделку из бумаги.

Например, мальчик, ученик второго класса, деловито сообщил о том, что нужно для работы, и определил схему: «Давайте мне бумагу, ножницы. Вы будете сначала смотреть, а потом делать». Он сам контролировал свою работу и при попытке отвлечься сам вернул себя к цели: «... вот, смотрите – получился кораблик. Можно уже поиграть. Нет, я же делаю зайца».

*Дети четвертой группы* воспринимают ситуацию как возможность что-то сделать из бумаги. Они, как правило, не обращают (или почти не обращают) внимания на экспериментатора.

К примеру, мальчик старшего дошкольного возраста говорил: «Так охота скорее делать лягушку, а то мне дома не дают, мало бумаги. А я люблю». На все попытки привлечь его внимание к «ученику» он отвечал: «Не мешайте мне, лучше смотрите».

*Дети пятой группы* доситуативны. Они не воспринимают происходящее не только как ситуацию обучения, но даже как ситуацию, в которой надо что-то сделать из бумаги. Как правило, они реализуют полевое поведение.

Например, мальчик старшего дошкольного возраста отказался делать поделку из бумаги, ссылаясь на то, что интересную для него игрушку так не сделаешь.

*Дети шестой группы* отказываются принимать участие в эксперименте, опасаясь неуспеха и реакции на него окружающих.

Так, девочка старшего дошкольного возраста сначала согласилась сделать самолетик, но, поняв, что за ее работой будет наблюдать экспериментатор, попросила: «Только вы не смотрите, как я буду делать». «Почему?». «Вдруг не получится, а вы будете смеяться». Обещание экспериментатора не смеяться ребенка не успокоило: «Все равно не буду».

Сопоставление уровня личностной готовности к школьному обучению и отношения к заданию позволило нам выявить генезис личностной готовности к школьному обучению.

Так, дети со складывающейся теоретической позицией относятся к заданию по-разному: одни из них принимают ситуацию как ситуацию обучения, другие – как ситуацию, в которой, прежде всего, необходимо самому что-то сделать из бумаги, третьи воспринимают задание как возможность общения со взрослым. Есть даже дети, правда их немного, которые наслаждаются своей ролью обучающего.

Дети, не имеющие теоретической позиции, воспринимают задание как возможность общения или как ситуацию, в которой самому нужно сделать поделку.

Дети, которые поделки не изготавливали, пытаются либо просто общаться со взрослым (или бессодержательно, или на интересующую их тему), либо используют ситуацию, чтобы что-то сделать (причем не то, что просит взрослый, а то, что хочется самому), либо боятся неуспеха.

Изучение особенностей развития общения с окружающими у детей с разным отношением к заданию и разным уровнем развития теоретической позиции позволило выявить логику и условия становления этой позиции в дошкольном возрасте.

В начале дошкольного периода развития ребенок в своей деятельности еще не умеет действовать по замыслу и, соответственно, не обращает внимания ни на способ, ни на результат. Вероятно, это может быть характеристикой предметно-манипулятивной деятельности, которая, хотя является ведущей в преддошкольном возрасте, не ограничивается этим периодом развития и реализуется и в более поздних возрастах.

При этом у ребенка устанавливается личностное общение со взрослым, которого он не особенно привлекает к своей деятельности, но в то же время и не отказывает в участии в ней, так как еще не осознает себя ее подлинным субъектом. Это, однако, не мешает ребенку использовать всякие возможности (даже такие, как ситуация представленного эксперимента) для того, чтобы самому что-то сделать.

Развитие игры – ведущей деятельности дошкольного возраста и воображения – центрального новообразования этого периода приводит к тому, что дети научаются действовать по замыслу, и для них сразу становится значимым результат их деятельности. Одновременно меняется и характер их общения со взрослым – оно становится личностно-деловым в отношении реализации деятельности. При этом ребенок уже заинтересован в участии взрослого и сам проявляет инициативу в общении с ним или совместной игре.

В процессе кризиса семи лет ребенок переходит сначала собственно к деловому общению, которое детерминируется характером и содержанием совместной деятельности со взрослым, а затем и к позиции «сверху» по отношению к взрослому, что позволяет ему не только действовать совместно со взрослым, но и рефлексировать как совместную, так и собственную деятельность. Именно эта способность позволяет ему учить другого человека тому навыку, которым сам ребенок хорошо владеет. Она же обеспечивает детям личностную готовность к школьному обучению.

Итак, рассмотрение проблемы личностной готовности к школьному обучению в контексте роли игры в развитии личности показало, что в игре постепенно происходит смена личностной позиции ребенка – он трансформируется из практика в теоретика.

С одной стороны, сделанные выводы касаются определенного возрастного периода – дошкольного возраста. В то же время, с другой стороны, есть серьезные основания говорить о ведущей роли игры в изменении сознания и самосознания.

Преобразование ребенка из практика в теоретика связано, прежде всего, с качественными изменениями в его сознании. Роль игры в изменении сознания в другие возрастные периоды будет рассмотрена в следующей главе.

## Глава 26. Роль игры в изменении сознания

С одной стороны, сознание было предметом многочисленных исследований и не будет преувеличением сказать, что история исследования сознания во многом является историей психологической науки. В то же время, с другой стороны, также не будет преувеличением сказать, что современная психология потеряла сознание как предмет психологической науки.

Несмотря на то что принято выделять разные виды сознания (профессиональное, личностное, эстетическое и др.), его исследование в большинстве случаев сводится к изучению оценки и самооценки. Во многом, с нашей точки зрения, это связано с господствующими в современной психологии методами, предполагающими наличие большого статистического материала и использование сложного математического аппарата. В то же время изучение сознания, как нам кажется, предполагает индивидуальный подход (в том числе и в экспериментальных исследованиях) и использование качественных методов обработки. Невозможно понять особенности сознания, даже возрастные, если ограничивать его изучение традиционными методами исследования, сводя к минимуму, как это сейчас принято, теоретическую проработку материала.

Л.С. Выготский считал, что именно сознание и является предметом психологии. В этой логике все, что должна изучать психология, должно, так или иначе, быть связанным с проблемой сознания.

Как известно, теория, предложенная Л.С. Выготским и, по его мысли, направленная именно на изучение сознания, получила название культурно-исторической. При этом если про историзм написано и сказано достаточно, то понятие культуры, по неясным причинам, во многом осталось не раскрытым ни самим Л.С. Выготским, ни его последователями и оппонентами.

Несмотря на это, определить психологическое содержание понятия культурного развития в рамках культурно-исторической теории оказывается вполне возможным. Во-первых, согласно Л.С. Выготскому, по мере развития человека его натуральные психические функции становятся высшими психическими функциями, то есть **культурными**. При этом их основное отличие состоит в том, что они становятся опосредствованными и произвольными. Иными словами, когда человек научается управлять собственными психическими функциями с помощью психологических средств, он тем самым становится **культурным**.

Во-вторых, Л.С. Выготский настоятельно подчеркивает, что для развития, в том числе и культурного, человеку необходима **среда**. Часто используемые в современной психологической литературе термины «развивающая среда» и «образовательная среда» имеют свои корни в культурно-исторической теории. При этом особая роль в процессе становления культурного человека отводится **общению**.

Итак, культурное развитие связано со средой, внутри которой, с помощью общения, человек овладевает собственной психикой и становится культурным.

Также для определения психологического содержания понятия культурного развития очень значимой является идея Л.С. Выготского о структурном и смысловом строении сознания. В каждом периоде развития в центре сознания находится одна определенная психическая функция (получившая название центральной), которая к концу данного периода становится культурной и уходит на периферию сознания, уступая место другой психической функции.

Изучение механизмов того, как центральная психическая функция становится произвольной, то есть культурной, показало, что главную роль в этом процессе играют **центральные психологические новообразования**.

Как уже указывалось, Л.С. Выготский выделял два вида новообразований. *Центральные новообразования стабильных периодов* не только определяют специфику конкретного возраста, но продолжают играть важную роль в дальнейшем развитии человека. В отличие от них,

*новообразования кризисов* не сохраняются, а уходят с арены психического развития, выполнив свою роль. Если же этого не происходит, то, согласно результатам наших исследований, индивид «застревает в кризисе». Это, с одной стороны, препятствует его дальнейшему психическому и личностному развитию, а с другой стороны – отражается на его поведении и общении с окружающими.

С нашей точки зрения, центральные новообразования стабильных периодов имеют непосредственное отношение к культурному развитию человека. Обнаружилось, что все центральные психологические новообразования связаны друг с другом генетически. Это соответствует мысли Л.С.Выготского, который, анализируя воображение, подчеркивает, что оно незримо присутствует уже в первых словах ребенка. Аналогичные связи были обнаружены между воображением и произвольным вниманием, произвольным вниманием и рефлексией и, наконец, между рефлексией и волей.

Вероятно, никто не будет спорить с тем, что специфика речи во многом отражает особенности культуры, а вернее культурной среды, в контексте теории Л.С. Выготского. Соответственно, анализ становления и развития речи может помочь в понимании психологического содержания понятия культурного развития.

С одной стороны, хорошо известно, что существуют общие закономерности становления и развития речи. Однако, с другой стороны, особенности речи во многом обуславливают культурные особенности детей. Наиболее ярким примером этого являются особенности русского и вьетнамского ребенка. У последнего речь не только более интонирована, но он в значительно большей степени ориентирован на музыкальную культуру, понимая и осмысляя ее в совершенно ином ключе, нежели русский ребенок даже с хорошо развитым музыкальным слухом.

По мысли Л.С. Выготского, речи принадлежит особая роль в «окультуривании» психических функций. Таким образом, если учитывать и очень значимый для развития речи доречевой период, то можно сказать, что весь детский онтогенез есть процесс культурного развития ребенка.

Анализ речи, как типичного центрального новообразования стабильного периода, позволяет сделать еще одно важное заключение, непосредственно связанное с пониманием психологического содержания понятия культурного развития. Становление и развитие речи непосредственно связано с особой речевой средой. Это хорошо можно увидеть на примере овладения иностранным языком. Нередко люди, много лет изучавшие иностранный язык без речевой среды, не могут на нем общаться, в то время как те, кто даже ненадолго погрузился в среду, где разговаривают и взаимодействуют на этом языке, общаются на нем с гораздо большей легкостью.

Итак, если рассматривать речь как типичный пример центрального психологического новообразования, ответственного за культурное развитие, то можно сделать ряд заключений. Во-первых, с помощью речи, как подчеркивал Л.С. Выготский, человек научается управлять собственной психикой, то есть становится культурным. Во-вторых, развитие речи с самого начала предполагает наличие особой речевой среды, которая является источником культурного развития. В-третьих, погружаясь в среду, человек овладевает теми особенностями языка, которые свойственны этой среде и которые являются психологическим средством культурного развития.

Как уже говорилось, речь, по мысли Л.С. Выготского, даже в своих первых проявлениях непосредственно связана с воображением. Таким образом, воображение также имеет ярко выраженную культурную составляющую. Известный пример, когда А.Р. Лурия писал в телеграмме Л.С. Выготскому, что у узбеков нет иллюзий, вполне созвучен мысли Ю. Бронфренбреннера, который говорил о том, что у японцев нет воображения. И главное не в том, есть ли у узбеков иллюзии, а у японцев воображение, но в специфике воображения, связанного с особой культурой тех и других.



Есть весомые основания говорить о том, что воображение, как и речь, имеет свои общие закономерности развития и одновременно специфику, связанную с особой средой и видами деятельности, свойственными той или иной культуре. Это хорошо можно увидеть на примере игры, которая возникает и развивается на основе воображения.

Не будет преувеличением сказать, что игре принадлежит центральное место в культурном развитии человека.

На сегодняшний день, согласно накопленным в возрастной психологии данным, можно выделить три особых перелома в развитии сознания человека. Это, прежде всего, осознание и ощущение себя школьником (в реальности – младшим школьником). Это – осознание и ощущение себя почти взрослым (в реальности – подростком). И, наконец, это осознание и ощущение себя представителем той или иной профессии.

Так, для большинства старших дошкольников и особенно младших школьников тема школы и школьной жизни является центральной. Они определяют свои отношения со сверстниками через призму школьного статуса («Он хороший мальчик, хорошо учится», «Я не буду звать ее на день рождения, она нашу учительницу не слушается»). Значительное число детей видят себя в будущем учителями. Слова учителя не осмысливаются ребенком критически, а сразу превращаются в закон. Л.С. Выготский описывает поведение девочки 8 лет, которая, придя из школы, сказала: «Оказывается, перед едой надо мыть руки». На вопрос мамы, не знала ли дочка этого раньше, девочка ответила в духе сознания младшего школьника: «Так сказала учительница».

В младшем подростковом возрасте показателем качественного перелома в сознании является возникшая уверенность, что школа и школьная жизнь не главное, а те, кто так думают, – просто маленькие («маменькины сынки», «ботаники»). Самое интересное, что это мнение недалеко от истины. Те младшие подростки, которые по-прежнему ориентированы на школу, по своему сознанию являются действительно маленькими – младшими школьниками.

В свою очередь те подростки, которые уже перестали ориентироваться исключительно на школьную жизнь, теперь мнят себя взрослыми. Учителя им – не указ. Они реализуют себя во «взрослых» (по их мнению) поступках – поздних приходах домой, прогуливаниях школы, использовании «взрослых» средств (косметика, курение, алкоголь и т. п.).

Когда человек начинает осваивать ту или иную профессию, в его жизни, как правило, тоже наступает особый период, который может указывать на качественные изменения в сознании. Так, например, хорошо известен симптом студентов-медиков третьего курса, которые находят у себя все существующие заболевания. Правда, до этого они, как правило, находят все эти симптомы у своих близких и знакомых.

Студенты-психологи отличаются тем, что, с одной стороны, пытаются всех «вылечить», а с другой стороны – найти в своих близких изучаемые на лекциях архетипы и свойственные этим архетипам характеристики.

Как-то после проведенного с педагогами семинара по проблемам связи обучения и общения мы получили своеобразную жалобу от одной из участниц, где она описывала конфликтную ситуацию исключительно с помощью специфических терминов психологии общения.

Ни в коем случае не настаивая на том, что есть только три указанных перелома в развитии сознания человека, тем не менее хотелось бы обратить внимание на важную закономерность, которая связана с определенными особенностями, предшествующими этим изменениям в сознании.

Хорошо известно, что в старшем дошкольном и, что гораздо важнее, в младшем школьном возрасте дети **играют** в школу. Так, дети, вернувшись из школы, собирают своих младших братьев и сестричек, бабушек и дедушек, в крайнем случае кукол и мишек и начинают проводить урок, давая задания, контролируя результат, выставляя отметки.

Иными словами, перед переломом в сознании, который превращает дошкольника в младшего школьника, ребенок **играет** в школу.

Если попытаться проанализировать поведение младших подростков, то легко увидеть, что и они **играют** во взрослых<sup>129</sup>.

Постановка диагнозов, проведение душевспасительных бесед, реализация позиции преподавателя – все это свидетельствует об **игре** студентов (и не только студентов) в профессию и профессионалов<sup>130</sup>.

Итак, качественному изменению сознания предшествует некоторый период, в котором реализуется игровая деятельность, непосредственно связанная с этим изменением. Так, перед возникновением сознания младшего школьника ребенок играет в школу. До наступления реальной взрослости и появления связанной с ней ответственности подростки играют во взрослых. Перед тем как у человека появляется профессиональное сознание, он играет в профессию.

Связь игры с изменениями в сознании легко объяснить, рассмотрев структуру игровой деятельности. В любой игре (в школу, во взрослых или в профессию) есть как игровое «Я», так и реальное «Я». Последнее, как мы уже неоднократно указывали, характеризует личность человека. При этом реальное «Я» младших школьников, подростков или людей, овладевающих профессией, вначале оказывается мало связанным с собственно школьным обучением, взрослостью или профессиональным сознанием. Таким образом, получается, что игры в школу, взрослость, профессию – это некоторая зона ближайшего развития младших школьников, младших подростков и людей, обучающихся профессии.

Сказанное полностью согласуется с идеей Л.С. Выготского, который писал, что в игре ребенок «выше себя на голову». Представляется, что по мере развития игры меняются как эти два «Я», так и соотношение между ними.

В начале возникновения той или иной игры преобладает Я-реальное, а Я-игровое занимает в структуре сознания относительно небольшое место. Со временем Я-игровое разворачивается и игры субъекта становятся более долгими и содержательными. Правда, Я-игровое все равно находится под контролем Я-реального.

Влияние Я-реального на Я-игровое очевидно уже в силу того, что Я-реальное конструирует и контролирует Я-игровое. В свою очередь, Я-игровое, по мере своего развития и взаимодействия с Я-реальным, обеспечивает развитие последнего. К примеру, особенности актуального личностного развития субъекта таковы, что он не отличается усидчивостью. Однако в игре он исполняет роль персонажа, который очень прилежен и настойчив. И, по мере развития данной игры, субъект, который ее реализует, становится более усидчивым и терпеливым.

Представляется, что именно эта особенность игры лежит в основе игротерапии, довольно широко использовавшейся на Западе в конце прошлого века. Правда, организация эффективной игротерапии требует соблюдения двух важных условий. Первое условие связано с тем, что использование игры в качестве вспомогательного средства, как уже указывалось ранее, требует умения играть – а именно сформированности игры как формы жизнедеятельности<sup>131</sup>.

Второе условие касается построения самой процедуры игротерапии. В начале этого процесса человек нуждается в помощи извне, так как то, что он реализует в игре, является зоной его ближайшего развития. Но постепенно игра должна стать собственным психологическим средством субъекта, при помощи которого он справляется со своими проблемами. Другими словами, любая игротерапия должна сформировать у человека способность использовать игру в качестве вспомогательного средства самостоятельно. В противном случае, как, к сожалению,

---

<sup>129</sup> Подробнее см. Главу 11 «Литературная игра» и Главу 12 «Театральная игра».

<sup>130</sup> Подробнее см. Главу 14 «Игра в профессию».

<sup>131</sup> См. подробнее Главу 21 «Игра и обучение».

довольно часто бывает, на сеансах игротерапии человек ведет себя смело и решительно, а в реальной жизни по-прежнему стесняется и боится проблем.

Итак, по мере развития игры Я-игровое оказывает влияние на Я-реальное (личностное) и приводит к его изменениям. Сумма этих изменений и обеспечивает появление нового сознания. Так, играющий в школу ребенок становится младшим школьником, а человек, играющий в профессионала, становится профессионалом настоящим и обретает новый вид сознания – профессиональное.

В некоторых случаях нарушения связи между Я-реальным и Я-игровым могут привести к искажениям в развитии человека. Так, «разрастание» Я-игрового и его определяющее влияние на Я-реальное приводит как к «застреванию» на определенном виде игры, так и к специфическим проблемам в поведении и развитии. Например, учителя, «застревающие» на своей роли педагога (и воспринимающие всех окружающих как нерадивых «учеников»), не только оказываются не способными к профессиональному росту, но и сталкиваются с серьезными трудностями в личной жизни.

Итак, говоря о роли игры в развитии сознания человека, можно сделать несколько заключений. Так, во-первых, особенности культурного развития таковы, что главным их результатом являются изменения в сознании человека. Хорошо известно, что можно сконструировать замечательное обучение, коррекцию или общение, но человек каким был, таким и остался. А в целом ряде случаев, если созданы условия для целенаправленного культурного развития, то даже небольшие изменения в жизни человека приводят к качественным изменениям в его сознании.

Во-вторых, культурное развитие человека оказывается непосредственно связанным с игрой. При этом в игре человек всегда не такой, какой есть в реальности. Он, по словам Л.С. Выготского, «выше себя на голову». Но постепенно, при влиянии Я-игрового на Я-реальное, последнее меняется и человек приобретает качественно новые характеристики реального личностного «Я». Другими словами, характеристики его игрового «Я» становятся характеристиками Я-реального. После этого он перестает играть. Не прекращает игровую деятельность вообще, а перестает играть в то, что уже утратило для него актуальность. После изменения его сознания у него возникают новые игры.

В-третьих, в некоторых случаях Я-игровое «затмевает» Я-реальное, не приводя к изменениям в личностном развитии. Это, с одной стороны, свидетельствует о том, что человек заигрался, но с другой стороны – его игра перестала быть игрой с психологической точки зрения. Исследование большого числа педагогов показало, что среди них есть значительный процент тех, чья личностная позиция растворилась в игровой позиции учителя. Это привело к деформациям не только в их профессиональной деятельности, но и в личной жизни.

Более подробно роль игры в психокоррекции будет рассмотрена в последней главе данной книги.

## Глава 27. Роль игры в психокоррекции и психотерапии

С одной стороны, игродиагностика и игротерапия уже довольно давно используются для коррекции и психотерапии. Однако, с другой стороны, и само использование игры в качестве средства для нормализации развития, и разработка игровых методов, с помощью которых можно исправить дефекты в поведении и развитии человека, связаны с целым рядом проблем и сложностей.

Во-первых, как уже указывалось ранее, игра деградирует в своем развитии. Многие дети и взрослые либо не умеют играть, либо имеют искаженные формы развития игровой деятельности и непосредственно связанного с ней воображения. Это ведет к тому, что использование игры оказывается малоэффективным или вообще не воспринимается людьми, нуждающимися в реабилитации. Помимо этого, среди психотерапевтов есть довольно много специалистов, которые, по разным причинам, сами не умеют играть, что также сильно затрудняет использование ими игры в психокоррекции и психотерапии.

Вторая сложность касается личности психотерапевта или специалиста по психокоррекции. Так, довольно острой является дискуссия о том, кем же должен быть психотерапевт – врачом или психологом. С одной стороны, любой врач должен быть психотерапевтом, учитывая общеизвестное старинное изречение, которое гласит, что врач «лечит травами, минералами, ножом и словом».

С другой стороны, сам состав слова «психотерапия» предполагает, что специалист в этой области должен профессионально владеть знаниями, связанными с психологией, с закономерностями развития психики и личности в онтогенезе, с логикой дизонтогенеза, с условиями, необходимыми для полноценного развития психики, и т. п.

Даже соглашаясь с высказанной точкой зрения, многие специалисты выделяют особую область психологической науки – клиническую психологию, к которой, по их мнению, принадлежит область психотерапии. Мотивируя данную позицию, они обычно ссылаются на то, что «терапия» используется преимущественно в случаях разного рода болезней, которыми и занимаются клинические психологи. Однако данное мнение совсем не бесспорно. Так, к примеру, неклиническая психология тоже достаточно широко используется при решении разного рода проблем, конфликтов и противоречий. Иными словами, оказывается, что «лечение» психологическими средствами бывает направлено не только на больных, но и на вполне здоровых людей. Однако помощь им до последнего времени не носила название психотерапии.

С одной стороны, психолог вроде бы никого не лечит, даже когда речь идет о конкретной болезни. Однако, с другой стороны, если проанализировать содержание его деятельности, то становится хорошо видно, что человек, занимающийся разносторонней помощью детям и взрослым, несмотря на схожесть того, что он делает, с задачами медицины, выступает в качестве именно психотерапевта. Причем в одних случаях «выздоровление» происходит исключительно за счет его деятельности, в других – для его достижения требуется использование специальных медицинских средств.

Третья проблема использования игры как средства коррекции связана с особенностями психического и личностного развития человека. Оба эти аспекта развития можно представить в виде многоэтажного дома, в основании которого лежат закономерности развития ребенка в первые периоды его жизни, тогда как следующие этажи непосредственно связаны с более поздними периодами развития человека.

Нарушения на «нижних этажах» приведут к искажениям психического/личностного развития в более поздние периоды. В этом контексте любая психотерапия (психокоррекция) должна начинаться с тех периодов развития, которые привели к дальнейшим проблемам. Л.С. Выготский настоятельно подчеркивал необходимость постановки *психологического диагноза*,

то есть выявления именно психологической причины, которая привела к необходимости психологического, а иногда и медикаментозного лечения ребенка или взрослого.

В этой логике специалист, занимающийся психотерапией, должен не просто уметь играть, но и хорошо понимать логику развития игры, уметь использовать разные виды игры, создавать условия для развития и, в случае необходимости, коррекции игровой деятельности.

Использование разных форм игротерапии обусловлено тем, что в игре представлены разные стороны смысловой сферы играющего, по-разному реализуется его воображение, используются разные формы общения. К тому же диверсификация игровых форм обеспечивает увлекательность и разнообразие методов работы с людьми, имеющими проблемы.

Использование игротерапии, на первый взгляд, не требует особых усилий ни со стороны человека, нуждающегося в помощи, ни со стороны психотерапевта. На практике же довольно часто приходится сталкиваться с разного рода трудностями при применении игры в психотерапии. Так, в одних случаях оказывается, что далеко не все люди с проблемами готовы включиться в игру и принимать в ней активное участие. В других случаях получается, что в игре человек разрешает свои проблемы, а в реальном мире он каким был, таким и остался. В третьих случаях, люди, обратившиеся к психологу или психотерапевту, вроде бы включаются в игру, но не способны ни развить ее, ни реализовать в ней поведение, отличное от реального. Все эти и некоторые другие факторы свидетельствуют, что само понятие игротерапии требует специального анализа.

Определение психологического содержания понятия «игротерапия» непосредственно связано с тем, что понимается под игровой деятельностью.

Только с возникновением игры ребенок приобретает способность находиться одновременно внутри деятельности и вне ее. Это означает, что человек, реализующий игру, осознает себя как участника игры, занимающего определенную позицию, роль, образ, и одновременно себя как Машу, Петю, Ивана Михайловича, которые в эту игру играют. При этом живущие в игре принц, заяка, «отличница» или любимый сын все-таки управляются и контролируются Машей, Петей или Иваном Михайловичем.

Иными словами, игра по своей сути и структуре рефлексивна. Она не просто предполагает или создает условия для того, чтобы ее участники рефлексировали свое поведение в игре, она требует, чтобы участник игры выступал в двух ипостасях – как «пациент» и как «играющий»<sup>132</sup>.

Эта особенность игры проявляется и в ситуациях, где игра используется как средство реализации другой деятельности. К примеру, использование игры в обучении приводит к тому, что субъект способен осознать себя играющим, но одновременно не теряет цель собственного обучения. То же самое происходит (должно происходить) и в игротерапии. С одной стороны, это несколько упрощает задачу включения игры в психотерапию, так как любые изменения, происходящие с человеком внутри игры, в конечном счете приведут к необходимым изменениям в реальной жизни (при соблюдении условий, описанных в предыдущей главе). С другой стороны, это ставит перед психотерапевтом целый ряд задач, без решения которых использование игры оказывается малоэффективным и малорезультативным.

Важным аспектом использования игры в психотерапии является понимание того, что игра (как, впрочем, и некоторые другие виды деятельности) может быть реализована как самоценная деятельность со своей структурой, особенностями и логикой или же как форма организации других видов деятельности. Использование игры в психотерапии – это случай использования игры в качестве формы деятельности. Однако, как уже неоднократно говорилось, игра в качестве формы может быть использована только тогда, когда человек уже полностью освоил игру как самоценную деятельность. Иными словами, игру можно использовать во вспомога-

---

<sup>132</sup> См. Главу 4 «Психологические критерии игровой деятельности».

тельных целях только в тех случаях, когда человек, в работе с которым она используется, хорошо умеет играть. Эта особенность игры предполагает, что включение игры в психотерапию весьма ограничено. Более того, можно сказать, что многие проблемы того или иного человека возникают потому, что в детстве он не научился или плохо научился играть. Поэтому психотерапия в первую очередь должна быть ориентирована на целенаправленное развитие игровой деятельности, и только после этого – на использование игры в качестве специального метода работы.

Сказанное хорошо иллюстрируется на примере построения коррекционной работы с людьми, зависимыми от компьютерных игр. У большинства из них нет психологической готовности к игровой деятельности, и сама игровая деятельность является практически неразвитой. Это ведет к тому, что они не управляют своей деятельностью и вместо этого оказываются в зависимости от сюжетов компьютерных игр. В других случаях содержание компьютерных игр воспринимается ими не как игра (в психологическом смысле этого слова), а как некоторая альтернативная реальность, в которую они погружаются<sup>133</sup>. Таким образом, основой психотерапевтической работы с ними становится целенаправленное формирование игровой деятельности.

Дальнейшую психотерапевтическую работу (после того, как человек научился полноценно играть) можно проиллюстрировать с помощью игровых ситуаций, в которых создаются условия, где субъект начинает вести себя не так, как в реальной жизни. К примеру, девочку дошкольного возраста удалось вылечить от страха ходить по лестнице с помощью игры, в которой она помогала спускаться по ступенькам «старенькой» женщине.

Специфика игровой деятельности, связанная с ее двусубъектностью, позволяет создать условия для рефлексии. Многие практические психологи хорошо знают, что часто во время терапии (в присутствии специалиста, в особых условиях, в определенное время) человеку кажется, что он решил имеющиеся у него проблемы – перестал бояться, научился владеть собой, преодолел свою застенчивость. Но оказавшись в привычной обстановке – на уроке в школе, на рабочем месте, общаясь с начальником – он вновь начинает испытывать прежний дискомфорт. Именно по этой причине значительная часть людей, обратившихся к специалистам, в дальнейшем уже не может существовать без личного психолога, психоаналитика, врача-психотерапевта.

Использование в работе с ними полноценной игры, в которой субъект **одновременно** «радуется как играющий и плачет как пациент», позволяет, помимо создания условий для решения разных проблем, научить их выделять в своей личностной позиции разные стороны, оценивать одну и ту же ситуацию с разных позиций. Это не только повышает эффективность психотерапии, но и приводит к тому, что полученные в ее ходе результаты станут подлинным достоянием человека, структурным компонентом его личности.

Необходимо выделить особую роль игры при коррекции развития воображения детей и взрослых. Одной из очень распространенных трудностей людей, приходящих к психотерапевту, является проблема с эмоциональной сферой. Начиная с дошкольного возраста, можно выделить группу людей с частыми аффективными эмоциональными реакциями: они чуть что – срываются на крик, часто плачут, устраивают истерики. При этом после окончания бурной эмоциональной реакции они часто не могут вспомнить, по поводу чего негодовали или расстраивались.

---

<sup>133</sup> См. подробнее исследование А. А. Максимова «Личностные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью» (М., 2009).

Нередко таких людей называют фантазерами, так как они придумывают себе несуществующие обиды, у них появляются немотивированные страхи и т. п. Например, Е.Г. Макарова в своей книжке<sup>134</sup> приводит следующий пример поведения ребенка дошкольного возраста.

«Рассказываю детям сказку про двух друзей-великанов, а сама леплю Бабу-Ягу, по Гошиному заказу. Ставлю ее перед Гошей, отхожу к другому столу, помогаю детям размять пластилин... Кто это плачет? Оборачиваюсь – Гоша.

– Жалепите ее, жалепите! – стонет Гоша.

Превращаю Бабу-Ягу в лепешку.

– А она снова не вылежет? – показывает на смятую Бабу-Ягу.

– Нет. Она же не настоящая.

– Никаких Баб-Яг на свете не бывает, – смеются дети, а Гоше страшно. Он даже вылепленного крокодила боится.

Показываю детям, как лепится крокодил.

Гоша повторяет за мной все движения, приговаривает: «Вот он уже пасть рашкрыл...», и как отбросит от себя крокодила. «Жакройте, жакройте ему рот!» – просит. Он теперь и слово то «пасть» боится произнести, заменяет на «рот».

Играем в кошки-мышки. Гоша стоит в стороне, вращая вытаращенными глазами туда-сюда, словно наблюдает за пинг-понговым шариком в игре. Вжался в стену, смотрит на веселую бегодную округлившимися от ужаса глазами.

– Ты чего, Гоша, мы же играем. – Я затеяла эти кошки-мышки для того, чтобы обратить внимание детей на сам характер человеческого движения, а то они лепят все застывшее.

– Шейчас поймают, шейчас, – шепчет. – Не хочу, не хочу, не хочу, – закрывает глаза ладонями».

Очень похожа на этого мальчика тридцатидвухлетняя женщина, пришедшая на консультацию к психологу. Она просит помочь ей в выборе работы, так как «где бы я ни работала, все надо мной смеются». На просьбу припомнить пару случаев, когда над ней смеялись, женщина несколько раз порывается начать рассказ, но потом сама себя перебивает, говоря: «Нет, это не то». После нескольких таких попыток ее глаза наполняются слезами, и она порывается уйти.

Особенности воображения людей с такими проблемами таковы, что не они управляют собственными фантазиями, а наоборот – их бурное воображение во многом является психологической причиной проблем в их эмоциональной сфере.

Ранее уже указывалось, что в воображении можно выделить три компонента – предметную среду, прошлый опыт и внутреннюю позицию. С помощью последней ребенок или взрослый, с одной стороны, становится независимым от предметной среды и прошлого опыта, а с другой стороны, может контролировать и регулировать собственное воображение.

Таким образом, психотерапевтическая работа с расстройствами эмоциональной сферы предполагает создание условий для коррекции воображения субъекта. Психологический анализ видов игр<sup>135</sup> показал, что разные виды игры имеют разное значение для формирования отдельных компонентов воображения – в частности, особая внутренняя позиция формируется сначала в образно-ролевой игре, а затем получает интенсивное развитие в режиссерской игре.

Однако использование режиссерской игры в начале психотерапевтической работы с людьми с частыми аффективными реакциями оказывается нецелесообразным в силу их личностных особенностей. Они, как правило, зажаты и безынициативны, не могут начать играть. В лучшем случае они строят свои «сюжеты» из одного-двух предложений, после чего либо хотят прервать ситуацию (как правило, так реагируют дети), либо еще раз убеждаются в своей никчемности и в том, что над ними «все издеваются».

---

<sup>134</sup> См. подробнее кн. Е.М. Макаровой «Освободите слона» (М.: Самокат, 2011).

<sup>135</sup> См. подробнее Главу 5 «Взаимосвязь воображения и игры в дошкольном возрасте».

Поэтому сначала имеет смысл помочь человеку научиться удерживать позицию режиссера с помощью образа-роли.

При этом в психотерапевтической работе с людьми с частыми аффективными реакциями целесообразно использовать специальную игру, в которой реализуется симбиоз образно-ролевой и режиссерской игры. Дело в том, что в образно-ролевой игре, как правило, нет развернутого сюжета. А для людей с проблемами в эмоциональной сфере и искаженным воображением умение придумывать сюжет является очень важным, ведь именно оно и лежит в основе способности осмысления и переосмысления ситуации. В свою очередь, способность осмысливать и переосмысливать различные ситуации, подчинять их своему замыслу помогает выходить из «трудных» положений и тем самым избегать проявления аффективного поведения. Поэтому, вводя в игру образ-роль, мы пытаемся с самого начала задать ребенку или взрослому определенную позицию, с помощью которой он в дальнейшем будет управлять разными предметами и игрушками.

Это могут быть образы, например, «сильного», «веселого», «хитрого», «храброго», то есть те, что помогают ребенку или взрослому чувствовать себя всемогущим.

Для ребенка это может быть маг, царь или обладатель волшебной палочки. Для взрослого – миллиардер или президент.

С помощью роли-образа человек ставится как бы над ситуацией и через предметный материал управляет ею. В этих специально организованных играх нет сопряженных ролей, нет и ролевых отношений. Проигрывание подобных ролей способствует тому, что ребенок (или взрослый) начинает чувствовать себя субъектом деятельности и тем самым обретает способность овладевать ситуацией. Игровая деятельность объединяет реальную действительность и воображение. Задача игровой деятельности заключается в создании условий, при которых выполнение роли будет восприниматься человеком как естественное выражение своего «Я», что позволяет снять многие аффективные реакции.

Когда дети (или взрослые) научились придумывать сюжет с помощью роли-образа, на втором этапе психокоррекции им уже можно предлагать режиссерские игры. При этом эти игры могут иметь как нереальный (сказочный, волшебный), так и вполне реальный характер (дети в классе решают задачи, проходит совещание отдела).

Необходимо отметить, что ни тогда, когда человек учится пользоваться образом-ролью, ни тогда, когда он самостоятельно реализует режиссерские игры, психолог не предлагает ему никаких конфликтных ситуаций. Во-первых, как правило, люди с такими особенностями развития воображения придумывают себе конфликты даже там, где их нет и в помине. Например, психолог просит ребенка окончить предложение: «Мальчик нарисовал на заборе друга», а шестилетний ребенок продолжает: «Забор упал и задавил мальчика насмерть». Психолог начинает: «На улице стояла солнечная погода», а двадцатилетняя девушка продолжает: «И у меня случился солнечный удар».

Во-вторых, важно научить детей и взрослых удерживать позицию режиссера, с помощью которой изменяется их отношение к себе и повышается их собственная самооценка.

Как правило, люди с частыми аффективными реакциями имеют низкую и/или неустойчивую самооценку. Поэтому в психокоррекционной работе очень важно создать условия для ее повышения. Позиция режиссера в режиссерской игре позволяет играющему почувствовать себя более уверенно (в крайнем случае это игра и ее можно переиграть), а также обеспечивает человеку с частыми аффективными реакциями возможность посмотреть на ситуацию со стороны.

Таким образом, специальные ситуации (игры), в которых намеренно задается конфликт, предлагаются человеку только на последнем, третьем этапе психокоррекции. Через них люди с частыми аффективными реакциями пытаются многократно решать конфликты на уровне игры. Это позволяет им, с одной стороны, более спокойно относиться к реальным проблемам,



с которыми они сталкиваются в жизни, а с другой стороны – вследствие влияния Я-игрового на Я-реальное, о котором говорилось в прошлой главе, у них происходят качественные изменения в сознании.

Последний аспект, который необходимо затронуть, говоря об использовании игры в психотерапии, касается особенностей использования психотерапевтических методов в разных культурах.

Построение всех практических форм работы с людьми невозможно без учета особенностей той культуры, в которой живет человек. Построение психотерапевтической работы без учета культурных особенностей пациента может не только оказаться бесплодным, но и стать основой для появления новых серьезных проблем психического и соматического здоровья человека.

Как уже указывалось ранее, есть весомые основания говорить, что во многом особенности культурного развития непосредственно связаны с игрой.

Как-то в Дании, в школе для проблемных подростков, нам, совместно со специалистами этой школы, пришлось разрабатывать план психокоррекции для девочки-датчанки<sup>136</sup>, которая была не уверена в себе, боялась новых ситуаций и людей, была малоактивна, предпочитала просить помощи даже прежде, чем начинала что-либо делать. При разработке логики психотерапевтической работы и выработке методов воздействия учитывались самые разные факторы – отношения в ее семье, особенности ее взаимодействия с родителями, ее первые неудачи в школе и т. п.

Довольно быстро проводимая с девочкой психотерапевтическая работа дала первые результаты и педагоги (не психологи), посчитав, что использованные ими методы носили универсальный характер, стали включать их в работу с турецким мальчиком, поведение которого было внешне схоже с поведением девочки. Дело чуть не кончилось трагедией – мальчик совершил попытку суицида. Основная причина неэффективности проводимой с ребенком из турецкой семьи психотерапевтической работы была связана с культурными особенностями и традициями семейного воспитания.

С одной стороны, может быть, не стоит специально создавать особую культурную основу психотерапевтической работы, а просто при использовании отдельных методов коррекции учитывать культурные особенности пациента. С другой стороны, это гораздо проще сказать, чем сделать. Традиционные методы беседы с нездоровыми людьми, тренинги, позволяющие получить практические результаты, и другие инструменты в распоряжении современного психотерапевта обычно не осмысляются в рамках той или иной культуры. Они могут быть названы или вообще внекультурными, или поликультурными. Вне зависимости от названия, даже если они и оказываются эффективными, то результативность их использования оказывается невысокой и часто ситуативной. Хорошо известен факт: если человек попал к психотерапевту, то это, скорее всего, – на всю оставшуюся жизнь (у человека возникают сезонные обострения, любые стрессовые ситуации могут стать пусковым механизмом болезни, время после психотерапии не лечит, а, наоборот, заставляет нездоровых, проблемных людей снова и снова обращаться за помощью к специалистам и т. п.). Это свидетельствует о том, что психотерапия, как, впрочем, и любая другая практика, нуждается в осмыслении (или построении) ее единых и целостных теоретических основ в рамках той или иной культуры.

---

<sup>136</sup> Подробнее см. историю девочки Милены на стр. 93-94 наст. изд. – *прим. изд.*

## Заключение

В данной книге была осуществлена, с одной стороны, попытка обобщения многолетних исследований игровой деятельности человека, а с другой стороны, заявка на новый подход в психологии и педагогике игры в рамках культурно-исторической теории.

Особенность этого нового подхода в первую очередь связана с возвращением к истокам культурно-исторической теории и последовательным ее использованием в рамках неклассической психологии, предложенной Л.С. Выготским.

Это выражается прежде всего в том, что игра рассматривается не изолированно, а во взаимосвязи и взаимодействии с другими видами деятельности. Предложенная периодизация игры помогает не только создать условия для ее становления и развития в онтогенезе, но и способствует пониманию особенностей человеческого развития в том или ином возрастном периоде.

Вокруг игры существовало и существует множество мифов, которые, как нам представляется, необходимо развеять, чтобы продолжить теоретические и методологические исследования игровой деятельности и главное – вернуть игру в культуру.

За рамками данной книги осталось множество вопросов, касающихся особенностей становления и развития профессионального сознания, лечения игровых зависимостей, психологического сопровождения профессиональной деятельности и многого другого.

Кроме этого, есть основания для построения системы непрерывного образования, непосредственно связанного с развитием игровой деятельности, ведутся разработки по использованию игры при работе с людьми с аутичным поведением, совершенствуются методы развития игровой деятельности во взрослом возрасте.

Мы надеемся, что результаты этой работы увидят свет в будущих изданиях.

Рассмотрение игры в контексте разных культур способствует выработке универсальных способов общения и взаимодействия, так необходимых современному миру, позволяет найти то общее, что есть у детей и взрослых разных стран, и ведет к лучшему пониманию друг друга.

В один из детских садов, в котором реализуется программа «Золотой ключик», приехала группа датских педагогов. В благодарность за то, что они увидели, и за концерт, который устроили в их честь, они захотели научить нас и наших детей «датской национальной игре». Ей оказалась игра, в которую с упоением играли в Советском Союзе в 50-х и 60-х годах, – «Колечко, колечко, выйди на крылечко».

## Библиография

1. В.П. Аксенов. Маленький Кит, лакировщик действительности. М.: Эксмо, 2010.
2. Ш.А. Амонашвили. Обучение. Оценка. Отметка. М.: Знание. 1980.
3. Л.В. Берцфай. Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач // Вопросы психологии, 1966. № 6.
4. Д.Б. Богоявленская. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
5. Е.А. Бугременко, А.Л. Венгер и др. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов – М., 1990.
6. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1973.
7. Н.Ю. Войтонис. Предыстория интеллекта. М., Л., 1949.
8. Г.Л. Выгодская. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. М.: Просвещение, 1975.
9. Л.С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения. М., Л., 1935.
10. Л.С. Выготский. Развитие высших психических функций. М., 1960.
11. Л.С. Выготский. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966. № 6.
12. Л.С. Выготский. Записки-конспект к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Д.Б. Эльконин. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
13. Л.С. Выготский. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
14. Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984.
15. Л.С. Выготский. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
16. Е.М. Гаспарова. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста // Вопросы психологии, 1984. № 6.
17. Е.Л. Горлова. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: дисс.... канд. психол. наук. М., 2002.
18. Н.Э. Гринявичене. Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников: дисс.... канд. пед. наук. М., 1989.
19. В.В. Давыдов. Требования современного начального обучения к умственному воспитанию детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание, 1970. № 4.
20. В.В. Давыдов. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
21. В.В. Давыдов. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии, 1991. № 6.
22. Дубровина И.В. Психическое развитие воспитанников детского дома: монография / И.В. Дубровина, А.Г. Рузская. М.: Педагогика, 1990.
23. О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии, 1980. № 2.
24. Р. Заззо. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии, 1967. № 2.
25. А.З. Зак. Характеристика авторского мышления у младших школьников // Вопросы психологии, 1988. № 2.
26. Е.В. Зворыгина. Педагогические условия формирования мышления детей 2-го и 3-го года жизни в игре: дисс.... канд. пед. наук. М., 1983.
27. Э.В. Ильенков. Об идолах и идеалах. М., 1968.
28. И.И. Кауненко. Личностные особенности детей старшего возраста с трудностями в развитии: дисс.... канд. психол. наук. М., 1993.

29. А.В. Козлина. Уроки ручного труда в детском саду и начальной школе. М.: Мозаика-Синтез, 2005.
30. Н.Ф. Комарова. Особенности формирования и развития сюжетно-ролевой игры детей младшего и среднего дошкольного возраста: дисс.... канд. пед. наук: М., 1988.
31. Е.Е. Кравцова. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991.
32. Е.Е. Кравцова. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1997.
33. Е.Е. Кравцова. Генезис воображения в детском возрасте // Журнал Психологического общества им. Л.С. Выготского, 2000. № 1.
34. Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, и Г.Б.Ховрина. Между детством и отрочеством. М.: Левь, 2010.
35. Н.М. Крылова. Детский сад – Дом радости. Методические комментарии к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования. М.: Сфера, 2000.
36. Н. Н. Ладыгина-Котс. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях: в 2-х т. 2-е изд. М., Воронеж: МПСИ, 2011.
37. К. Левин. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001.
38. А.Н. Леонтьев. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог. произведения: в 2-х т. М., 1983. Т. 1.
39. М.И. Лисина. Формирование личности ребенка в общении. Спб.: Питер, 2009.
40. М.А. Макаренко. К проблеме становления профессионального самосознания в культурно-историческом аспекте // Вестник РГГУ. Серия «Психология», 2008. № 3.
41. Е.М. Макарова. Освободите слона. М.: Самокат, 2011.
42. А.А. Максимов. Личностные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью: дисс.... канд. психол. наук. М., 2009.
43. С.Я.Маршак. Кошкин дом. М.: Аст, 2014.
44. В.С.Мухина. Детская психология. М.: Просвещение, 1985.
45. Ю.М.Нагибин. Зеленая птица с красной головой. М.: Московский рабочий, 1966.
46. С.Л. Новоселова. Игра дошкольника: учебное пособие. М.: Просвещение, 1989.
47. Т.С.Новикова. Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности: дисс.... канд. психол. наук. М., 2006.
48. А.В. Петровский (ред.). Общая психология. М., 1970.
49. В.А. Петровский. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
50. Ж. Пиаже. Психология интеллекта. Спб.: Питер, 2003.
51. Н. Н. Поддяков. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.
52. К.Н. Поливанова. Шестилетки: диагностика готовности к школе. М.: Эксмо, 2009.
53. Т.В. Пуртова. Педагогические условия формирования произвольности в общении у детей дошкольного возраста: дисс.... канд. пед. наук. М., 1993.
54. Н.В.Разина. Психологическое содержание кризиса трех лет: дисс.... канд. психол. наук. М.: РГГУ, 2002.
55. А.Г. Рузская. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Психология дошкольника: хрестоматия. М., 2000.
56. А.Д. Саар. Педагогические условия развития познавательной сферы дошкольников в сюжетно-ролевых играх: дисс.... канд. пед. наук. М., 1987.
57. Е.В. Самолетова. Психологическое значение предметной составляющей в структуре ведущих деятельностей // Проблемы психологии развития / Материалы международной психологической конференции «Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации». Москва, 19-22 октября 1999 / Под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова. М.: Вера Медика, 2000.

58. Дж. Селли. Очерки по психологии детства. М.: КомКнига, 2007.
59. Е.О. Смирнова. Детская психология. М.: ВЛАДОС, 2006.
60. И.М. Соловьев-Элпидинский. О так называемом «психическом насыщении» и его особенностях у умственно отсталых детей // Умственно отсталый ребенок: сборник статей. М., 1935.
61. И.В. Сысоева. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте: на материале обучения в 10 и 11 классах: дисс.... канд. психол. наук. М., 2003.
62. А.П.Усова. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А. В. Запорожца. М.: Просвещение, 1976.
63. Д.И. Фельдштейн. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989.
64. К.И. Чуковский. От двух до пяти. СПб.: Азбука, 2013.
65. Д.Б. Эльконин. Детская психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / ред. – сост. Б.Д. Эльконин. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2011.
66. Д.Б. Эльконин. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
67. Д.Б. Эльконин. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. № 4.
68. Г.Б. Яскевич. Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе: дисс.... канд. психол. наук. М., 1997.
69. Г.Б. Яскевич. Психологическая коррекция готовности детей к школьному обучению // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей: сборник статей. М., Красноярск, 1999.
70. Goldstein K., Gelb A. Psychologische Analysen himpathologischer Falle // Zschr. Neurol. Psychiat, 1918. Bd 41; Zschr. Psychol. Physiol, 1920. Bd. 83.