

Игра как предмет исследования в российской культурно-исторической школе в психологии

И.А. Корепанова

В статье поднимается вопрос об актуальности и практической применимости классических теорий детской игры – Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина. Проанализированы современные российские теории детской игры, в которых критически переосмысляются и развиваются классические теории. Показано, что игра современных детей отличается от игры детей в середине 20 века не только по своему содержанию, но и в определенном смысле по структуре. Схема анализа сюжетно-ролевой игры, созданная Д.Б. Эльconiным, может быть существенно расширена и обогащена, если осмыслить игру как феномен сознания, где существенным является не только и не столько освоение социальных ролей, сколько смыслов. Обосновывается необходимость модификации существующей схемы анализа современной детской игры. Автор статьи приглашает коллег к обсуждению на его взгляд актуальных вопросов изучения игры современного дошкольника, например совместной игры детей в разновозрастной группе, игры детей в инклюзивной группе и т.п.

Ключевые слова: *игра ребенка, теории детской игры, воображаемая (мнимая) ситуация, роль, схема анализа детской игры*

Что такое игра? Этот вопрос продолжает быть актуальным до сих пор. В середине прошлого века Й. Хейзинга [9] провел семантический анализ этого слова и показал, что слово «игра» в разных языках и разных культурах имеет не тождественное значение, и связано с интуитивным осознанием в той или иной культуре значения и места игры в жизни людей. Так, например, в древнегреческом языке нет вообще отдельного обобщающего слова, а в японском слово «игра» является антонимом слову «серьезность, важность, солидность, приличие». Конечно же, анализируя значение слова житейского языка, мы не сконструируем научное понятие. Его создание – отдельная методологическая задача. Но такой анализ позволяет нам «удерживать» сложность, неоднозначность и многообразие изучаемого явления.

В начале 21 века психологическое сообщество столкнулось с вполне практической задачей – определением того, какая детская активность может быть названа игрой, а какая нет. Эта задача актуальна потому, что в Конвенции о правах ребенка, в статье 31 закреплено право ребенка на игру. Но что такое игра? Чтобы охранять и поддерживать право ребенка на игру, надо прежде всего четко представлять себе, что это такое. Поэтому перед детскими психологами стоит задача поиска (или создания) инструмента описания и интерпретации игры¹.

Опишем несколько ситуаций.

Ситуация 1. Урок математики в 1 классе. Дети должны изучить состав числа «5». Учитель размещает на доске домик и предлагает двум детям стать зайчиками и «поселиться» на первом этаже, а трем другим детям – птичками и «поселиться» на втором этаже. Детям предлагается подойти к домику «прыгая как зайчики» и «летая как птички».

Ситуация 2. Два мальчика 10 лет сидят в комнате и смотрят на горку песка перед окном. «Я буду там делать» - задумчиво говорит один. «А я тогда со своими

¹ В нашей статье мы обратимся к анализу отечественных исследований. Анализ современных зарубежных исследований проведен, например, в [8].

обойду с этой стороны» - отвечает другой. И они продолжают молча смотреть на песок. «Нет, все же эта линия обороны не очень надежная» - вдруг вскрикивает один. «Да... Джарханы прорвут сразу, в первом же бою...» - задумчиво вторит другой.

Входит мама одного из мальчиков. «Что вы опять сидите в доме! Идите гулять!». «Эх, мама! Мы не можем! Мы еще не всю защиту выстроили. Сначала мы все придумаем, а потом уже пойдем играть».

Ситуация 3. Мама берет в руки кубик и начинает издавать звуки самолета, поднимая кубик («самолет») вверх, кружит им в воздухе, урчит, гудит: «Внимание! Внимание! Наш самолет совершает посадку в аэропорту «Домодедово». Малыш зачарованно смотрит на кубик. Через некоторое время протягивает к нему ручку и начинает издавать рычащие звуки.

Ситуация 4. «Первый, первый, я второй, как слышите? Как слышите? Я второй», мальчишка лет 6-ти прижимает к уху какую-то продолговатую черную коробочку и ходит по комнате.

Во всех ли четырех описанных ситуациях мы имеем дело с игрой? И да и нет.

Скорее всего учитель из первой ситуации скажет, что он организует игру для того, чтобы детям было легче (всем известно, что в игре ребенок все делает легко) освоить сложную тему. На самом деле более вероятно, что происходит подмена учебной ситуации на игровую, при этом игра не принадлежит детям, ее замысел целиком на стороне взрослого. Учитель искусственно создает воображаемую ситуацию, но дети в нее не включены. Атрибуты – яркий нарисованный домик, слова «как птички», «как зайчики» не создает игровой ситуации. Взрослый сам вносит в учебную ситуацию противоречащий ей неучебный контекст, разрушая первое и не создавая второе. Во второй ситуации, наоборот, мы наблюдаем игру. Но игру уже на высшей стадии развития – когда она практически полностью перешла во внутренний план, перестала уже быть даже словесной, детям требуется лишь иногда вербализировать ход игры. Третья ситуация иллюстрирует момент зарождения игры. Мама «оживляет» для ребенка предмет, создает воображаемую ситуацию, тем самым «втягивая» ребенка в игру. Мы можем наблюдать, как мама создает зону ближайшего развития игры ребенка. Четвертая ситуация иллюстрирует развитую форму сюжетно-ролевой игры, где ребенок удерживает роль, предполагает партнера (а может быть партнер есть и на самом деле, просто мы его не видим).

Приводя эти примеры и давая их краткую интерпретацию, мы подспудно опирались на две теории – Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которые, с одной стороны дополняют и развивают друг друга, а с другой – являются антагонистами. В первом и четвертом примере мы использовали язык Д.Б. Эльконина [12], а во втором и третьем – язык Л.С. Выготского [2].

Мы подробно остановимся на анализе обеих теорий, чтобы продемонстрировать языки описания и интерпретации игр, созданные этими учеными.

Наиболее полно Л.С. Выготский высказывает свои взгляды на игру в лекциях, прочитанных им в Ленинграде в 1933 г. [2]. «В игре ребенок открывает: каждая вещь имеет свой смысл, каждое слово имеет свое значение, которое может замещать вещь». Л.С. Выготский говорил о том, что игра совершается не от вещи, а от мысли. Главный критерий игры – наличие мнимой ситуации (в речи ребенка это может быть выражено так – «а это как будто», «давай это будет понарошку»). В игре существует расхождение так называемого видимого и воображаемого полей, то есть предмет приобретает особое значение (ложка может стать градусником, а кубик – машинкой). Выготский отмечал, что главной чертой игровой деятельности является способность играющего «плакать, как пациент, и одновременно радоваться, как играющий», то есть удерживать

одновременно две позиции. Для Л.С. Выготского игра прежде всего относится к сфере сознания, к сфере построения смыслов и значений.

В советской, а затем и в российской психологии господствовала точка зрения Д.Б. Эльконина на игру. Проведем краткий анализ истории создания и основные положения учения Д.Б. Эльконина о детской игре. Детальный анализ сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности проведен в монографии Д.Б. Эльконина «Психология игры» (первое издание в 1978 г.) [12]. Сам Д.Б. Эльконин в предисловии к книге «Психология игры» относит замысел ее к 1933 г., когда он тесно сотрудничал с Л.С. Выготским, работая с 1929 г. преподавателем на кафедре педологии Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. Уже после смерти Л.С. Выготского Д.Б. Эльконин начал сотрудничество с так называемой «харьковской группой» (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец и др.) и в начале 1936 г. представил результаты своих исследований, вызвавших оживленную дискуссию. Основным вопросом касался понимания природы игры. С его точки зрения (развивающей идеи Л.С. Выготского) в игре ребенок может сделать то, что он не может сделать в реальности (я хочу быть как взрослый, но не могу им быть и поэтому играю). Вторая мировая война приостановила его исследования в области детской психологии. Дальнейшие исследования проводились под руководством А.Н. Леонтьева. В 1944 г. А.Н. Леонтьев опубликовал программную статью «Психологические основы дошкольной игры» [5], в которой называет игру ведущей деятельностью. Первые же крупные печатные работы Д.Б. Эльконина по этой теме относятся к 1948 г. – «Психологические вопросы дошкольной игры» [10]. В это же время в своих дневниках Д.Б. Эльконин обсуждает проблему понимания игры, и в предисловии к книге «Психология игры» пишет, что в 1953 г. вновь стал проводить теоретические и экспериментальные исследования игры. В 1957 г. он публикует статью «Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста» [11]. Основные вопросы, которые интересовали его в то время: критический анализ существующих теорий игры, историческое происхождение детской игры, понимание игры как ведущего типа деятельности и раскрытие ее социального содержания, проблема символизма и соотношения предмета, слова и действия в игре. Исследования велись в большом коллективе, при постоянных контактах с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем.

Итак - сюжетно-ролевая игра это вершина развития игры. Она выступает ведущей деятельностью дошкольного возраста. В ней складываются ведущие новообразования этого возраста (творческое воображение, образное мышление, самосознание), развиваются все высшие психические функции (прежде всего произвольность). Игра понимается как «такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [3; с. 20]. Таким образом, упор делается на освоение в игре внешней социальности, которое происходит через роль — основную единицу игры. Ребенок хочет быть похожим на взрослого, но может это реализовать только в игре. В структуре игры выделяются помимо роли сюжет и содержание игры (во что играют дети и что в изображаемом существенно. Например, игра в магазин — сюжет, а отношения, возникающие между покупателем и продавцом — содержание).

Разработанная Д.Б. Эльconiным теория детской игры стала базовой и легла в основу многих исследований, с ее помощью проводился анализ развития детской игры при нарушенном развитии (игра умственно-отсталого ребенка, слепоглохого ребенка и т.п., при эмоциональных нарушениях, нарушениях детско-родительских отношений и др.), изучалось развитие личности и отдельных психических функций ребенка, особое

внимание уделялось исследованию межличностных отношений. На основе психологических исследований была развернута педагогическая практика. Образовательные программы детских садов разрабатывались с учетом этапов развития игры и ориентировались на ее поддержку. Игра использовалась как важный инструмент психокоррекционной работы. Безусловно, созданная Д.Б. Элькониным общая теория детской игры была эвристична и продуктивна.

В современной психологии продолжают дискуссии о детерминантах детского развития и о том, какова роль деятельности в психическом развитии; логически с этим связаны дискуссии о возникновении теории деятельности и ее отношения к культурно-исторической школе Л.С. Выготского [см., напр. 15]. Помимо методологической и теоретической эти вопросы имеют и сугубо практическую ценность. Современные российские исследователи критически анализируют учение Д.Б. Эльконина об игре как о особой деятельности, прежде всего обращают внимание на то, насколько его подход релевантен запросам практики и отражает суть игры. Высказываются предположения о том, что представление об игре как о деятельности сужает ее эвристическую силу. Это первая причина критического анализа теории Эльконина.

Вторая связана с изменением реальности детства. Как известно, Д.Б. Эльконин создал свою теорию на основе наблюдений и исследований, сделанных более чем полвека назад, в социалистическом государстве. Современное общество и, как следствие, детство претерпело ряд изменений [14], поэтому игра тоже изменилась.

Чтобы не быть голословными, приведем результаты эмпирического исследования, в котором были проанализированы игры современных московских дошкольников [6]. Было обнаружено, что игры с профессиональными сюжетами встречались в 8% случаев игр детей 4-6 лет (игры в магазин, ресторан, больницу). Больше половины детей (53% игр) использовали бытовые сюжеты (прогулка, укладывание спать, кормление, «дочки-матери» и современная разновидность этой игры «Семья куклы Барби»). Около 25% сюжетов были связаны с телепередачами и мультфильмами (воспроизводятся сюжеты сериалов, боевиков, мелодрам, часто агрессивного содержания). 10% сюжетов – игры в домашних животных (воспроизводились отношения между хозяевами и домашними питомцами). И если в 1950-е года старшие дошкольники охотно отражали в играх общественные события страны, то у современных старших дошкольников доминируют бытовые сюжеты, а профессиональные и общественно-политические сюжеты заменяются телевизионными. Если сюжет отражает область социальной действительности и является внешней оболочкой игры, то содержание игры связано с пониманием ребенком человеческих отношений. И именно содержание игры является показателем развития игровой деятельности в дошкольном возрасте. Е.О. Смирнова и О.В. Гударева провели наблюдения за свободными играми детей 4,6-6 лет, посещающих детские сады г. Москвы. Ими было обнаружено, что 47,7% детей демонстрируют первый (по Д.Б. Эльконину) тип игры. То есть игры ограничены 1-2 отдельными игровыми действиями, развития содержания нет, игры-действия повторяются и продолжаются 5-10 минут. Второй и третий уровни развития игры отмечаются у одной трети всех детей. Дети разыгрывают линейные конкретные сюжеты, состоящие из 2-3 эпизодов (мама кормит дочку, потом идет с ней гулять; принцесса прихорашивается перед зеркалом, едет на бал и там танцует; три робота готовят снаряжение для похода в пещеру к чудовищу и убивают его). Лишь 18% детей демонстрируют высший, четвертый уровень развития игры, в их играх наблюдается взаимодействие ролей, несколько поворотов сюжетов (сначала «врач» обсуждает с «медсестрой» план лечения «больного», потом они начинают лечение и вновь обсуждают назначение на основе пробы).

Итак, игра современных детей претерпела изменения. С одной стороны, можно говорить о том, что игра вытесняется из детской жизни, заменяется учебной деятельностью (но не в смысле В.В. Давыдова, а в том значении, которое это словосочетание имеет в житейском языке), с другой – имеющиеся объяснительные схемы «не удерживают» реальность детской игры и не позволяют понять некоторые детские активности как игру.

Насколько созданные инструменты анализа игры отвечают современным потребностям психологической науки и практики? Выскажем предположение, что опора только на теорию игры Д.Б. Эльконина несколько ограничивает возможности нашего понимания игры современного ребенка. Поэтому представим некоторые современные подходы. Сначала рассмотрим методологическое исследование, выполненное в так называемой Школе диалога культур В.С. Библера (по сути своей опирающейся на идеи полидиалогизма М.М. Бахтина). И.Е. Берлянд [1], проводя анализ теории Д.Б. Эльконина пишет, что в этой теории игра понимается как деятельность, в которой ребенок воссоздает и осваивает социальные отношения между людьми. Однако есть все основания полагать, что помимо внешней социальности, в игре становится внутренняя социальность, то есть происходит общение с самим собой, осознание себя как отдельного субъекта. Исследователь замечает, что в подходе Л.С. Выготского акцент ставится именно на внутреннюю социальность и приводит цитату из его работы: «ребенок учится в игре своему «я»; создавая фиктивные точки идентификации — центры «я»: *inde* социальная природа «я» [1, стр. 291]. Для Д.Б. Эльконина в игре существенно то, что ребенок принимает на себя роль (чаще всего – роль взрослого). И.Е. Берлянд полагает, что социальность ролевой игры связана не с тем, что ребенок воссоздает внешнюю социальность, систему отношений между людьми. Ее социальность связана с тем, что в игре проявляется и развивается диалогичность «Я», в игре ребенок отделяет себя от своего действия (через игровые действия, действия-изображения: например, ребенок чуть старше полутора лет специально немного вычурно изображает какое-то запрещенное действие, дожидается яркой эмоциональной реакции взрослого и радостно смеется, показывая тем самым, что он знает о том, что действие запрещено).

Позволим себе привести обширную цитату из работы И. Берлянд (тем более, что книга была издана небольшим тиражом в Кемерово): «все детские игры — это игры в себя, так как любая игра предполагает отделение от себя, завершение себя с позиции роли, а в то же время и незавершенность, примеривание различных ролей, несводимость к ним. Эта «игра в себя» формирует и выявляет для ребенка неоднозначность его самого, несовпадение его с ним самим, его авторство по отношению к самому себе — его самосознание» [1, стр. 62]. Особые отношения складываются у ребенка со взрослым в игре. В реальной жизни взрослый для ребенка предстает либо как удовлетворяющий его потребности в пище, тепле, шире – безопасности или олицетворяющий в себе нормы и правила поведения. В игре же ребенок становится как бы равным взрослому, вступает с ним в диалог, то есть становится равным ему. Таким образом, для И.Е. Берлянд – игра прежде всего феномен сознания, внутреннего мира ребенка, осмысляющего себя через изображение другого или самого себя (как бы сказал Д.Б. Эльконин – через принятие на себя роли).

Нам представляется важным такое расширение понимания игры и выведение ее из узкого контекста деятельностного подхода. Однако эта теория описательная, она не дает инструмент анализа всего многообразия детских игр.

Обратимся к работе Л.И. Элькониной и Т.В. Бажановой [13]. На основе культурологического анализа ими было показано, что идеальная форма игры

сближается с волшебной сказкой, состоящей из двух тактов – вызова герою и ответа героя на вызов, в игре осуществляется инициативное действие – по преодолению вызова. Таким образом, развитая детская сюжетно-ролевая игра должна содержать в себе эти два такта. Были выделены структурные части игры:

- самое существенное в игре - наличие двух тактов, вызова и ответа на вызов. Вызовы в игре аналогичны вызовам в сказке – нарушение запрета, беда и т.п. Вызов это такие ролевые действия, которые создают ситуацию «провокации», ожидания того или иного ответного ролевого действия. Ответ – это такие ролевые действия, которые являются откликом на вызов. С помощью ответа происходит разрядка ситуации, снятие напряжения, созданного вызовом. В этом действии дается ответ на поставленный вопрос. Ответ на вызов состоит в устранении беды, разрешении возникшего конфликта, преодолении связанных с бедой трудностей;
- конфликт ролевой – противоречие ролевых интересов;
- внутренний конфликт – противоречие между требованиями роли и интересами ребенка;
- пространственно-временная выраженность обоих тактов. Каждый такт должен иметь свое пространство (свою игровую территорию и свое игровое время – из «дома» в «магазин», из «день» в «вечер»);
- переход между семантическими пространствами – смысловой переход (из «мама» в «покупательница»).

Так как двухтактная игра – приближается к идеальной форме, то есть является наивысшей формой сюжетно-ролевой игры, то авторы предположили, что двухтактная игра появляется к концу дошкольного возраста. Они провели наблюдение за играми 104-х детей из 4-х детских садов г. Москвы, всего было записано 132 игры (длительностью в среднем – 50 минут). Дети играли в парах или тройках в отдельном помещении. Партнеры по играм были хорошо друг другу знакомы.

Оказалось, что современные дошкольники играют и в двухтактные игры, а также в одноктактные (в которых чаще всего представлен второй такт, а первый подразумевается и/ или обозначается словом) и неструктурированные, неоформленные игры (в которых нельзя выделить такты). Меньше всего двухтактных игр наблюдается у детей 3-х лет (6% от всего количество игр детей этого возраста). Авторы отмечают, что из-за того, что трехлетки плохо разделяют реальный и воображаемый мир, они испытывают трудности с построением вызова в первом такте. При высоком уровне статистической значимости увеличивается количество двухтактных игр к пяти годам. После пяти лет количество этих игр вновь уменьшается. Авторы в этих данных видят подтверждение своему предположению о том, что именно двухтактная игра – вершина игры в дошкольном возрасте. Построение двухтактной игры является самым общим культурным способом опробования смысла действия (отношения) в свободных сюжетно-ролевых играх.

Кроме того, несомненный интерес вызывает проведенный авторами анализ так называемого материала игры. Материал игры – непосредственное эмоциональное состояние ребенка, вызванное переживанием какого-либо события. Это событие должно быть ребенку не до конца ясно и вызывать у него вопросы, быть для ребенка аффективно окрашенным. Аффективность материала и определяет наличие напряжения, стремления играть у ребенка. Пронаблюдав более чем 100 игр, авторы выделили несколько вариантов материала игры; приведем в качестве примеров несколько: желание обладать какой-либо вещью и переживание необходимости отказаться от этой вещи; расставание с близким родным человеком; ссора с близким человеком; сомнение ребенка в том, что он любим и нужен; чувство своего

всемогущества; переживания таинства жизни и смерти; страх перед стихией, сказочным персонажем; переживание необходимости подчиниться другому человеку и др. Как мы видим – материал всегда связан сильным эмоциональным напряжением и затрагивает личное пространство ребенка. Авторы полагают, что в двухтактной игре ребенок пытается справиться с этими чувствами. Ребенок в игре объективирует эти чувства, оформляет их в сюжет, превращает их в событийную историю, находит этим чувствам выражение. Таким образом, чувства, эмоции, то есть материал игры выступают «двигателем» игры, и оформляются (объективируются) посредством сюжета. В одной игре может одновременно присутствовать несколько материалов. Двухтактная игра является средством, благодаря которому ребенок проживает смысл.

Подробный анализ работы Л.И. Элькониновой и Т.В. Бажановой проведен нами для того, чтобы продемонстрировать пример исследования, который ставит своей целью поиск новых способов описания детской игры. Мы хотели бы обратить внимание на следующие важные моменты в этом исследовании:

- В отличие от позиции Д.Б. Эльконина, где в игре ребенок осваивает систему социальных отношений (в том числе профессиональных), познает смыслы деятельности, Л.И. Эльконинова и Т.В. Бажанова, не отрицая этого, фокусируют свое внимание на внутренних переживаниях ребенка.

- Предложенная схема анализа игры, выделение в ней других, нежели у Д.Б. Эльконина структурных элементов позволяет посмотреть на игру с точки зрения ее внутренней логики, с точки зрения ее содержания, внутренней драмы, в ней разыгрываемой. Этот подход вносит новый язык описания процессов, происходящих в игре, позволяет рассмотреть содержательные трансформации, происходящие в игре как разворачивающемся во времени и пространстве действии.

- Предложенный анализ в центр ставит события внутреннего мира, переживания ребенка. Игра оказывается пространством овладения эмоцией, смыслом, а не только социальными, профессиональными отношениями, существующими в внешнем мире взрослых.

- Предложенная схема позволяет анализировать игру в онтогенезе, то есть отвечает главной цели психологического исследования в традициях культурно-исторической теории – изучению генетического процесса.

- При всей эвристичности подхода, он все же не позволяет нам ответить на вопрос, каковы существенные, необходимые и достаточные критерии игры, критерии, по которым мы могли бы оценить уровень развития игры и, следовательно, определить уровень развития ребенка.

Рассмотрим работу Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой [7], которые наблюдали на протяжении нескольких лет игры детей в детских садах г. Москвы. Перед ними стояла практическая задача – создание методики оценки уровня развития игры детей в условиях детского сада. Прямое перенесение схемы Д.Б. Эльконина в реальность детского сада оказалось невозможным. Напомним, что Д.Б. Эльконин считал сюжетно-ролевую игру высшим уровнем развития игры в дошкольном возрасте и сконцентрировал свое внимание именно на ней. Исследователи на основе своих наблюдений отмечают, что современные дети в своих играх не только моделируют отношения взрослых (сюжетно-ролевые игры), не только вступают в явные ролевые отношения. Они задаются вопросом – что является главным специфическим признаком игры и отвечают – создание мнимой, воображаемой (как будто) ситуации (по Л.С. Выготскому). Именно наличие мнимой ситуации отличает игру от других видов детской активности. Роль в данном контексте выступает частным случаем мнимой ситуации, характеризует «мнимое Я». «Под словом «мнимый» мы понимаем осознанно

совершаемый ребенком выход за пределы реального воспринимаемого и приписывание ему новых значений, т. е. то, что дети обозначают известным словом «понарошку» (или «как будто»)» [7, стр. 64]. В центре анализа Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой – сюжетные игры дошкольников, в которых всегда есть сюжет, но роль может и отсутствовать. Здесь нужно привести пример, иначе неясно.

Вслед за Д.Б. Элькониным авторы выделяют (1) сюжет и содержание игры (область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре и главное, что он выделяет в человеческих отношениях). Но далее они показывают, что только эти два признака не описывают игру. Авторы предлагают при характеристике игры анализировать также: (2) предметный план игры (игрушки, атрибуты роли, маркеры пространства), который служит для удержания роли, игровой ситуации, (3) пространство или территорию игры (большое или маленькое, просторное или тесное), характеристики которого выступают важными маркерами личностных проблем ребенка, (4) время – игровое (субъективное переживание – день, зима, «долго ждем»), организационное (сколько дети готовятся к игре и обсуждают ее), реальное (как долго длится игра), (5) игровое взаимодействие (и в рамках сюжета и по поводу игры), (6) позиции играющего – ролевая, режиссерская, реальная. Авторами разрабатывается методика диагностики уровней развития игры на основе описанных выше характеристик.

В зависимости от того, какую позицию ребенок занимает в игре, выделяют три типа сюжетной игры.

- Ролевая игра:
 - классическая ролевая игра – принятие на себя роли и действие из роли;
 - ролевая игра через игрушку;
 - ролевая игра без партнера (с воображаемым партнером). Ребенок перевоплощается в различных персонажей и действует от их имени (в основном во внутреннем плане).
- Режиссерская игра:
 - индивидуальная;
 - совместная.
- Событийная игра (нет условной позиции, ребенок действует от реального «я»):
 - процессуальная. Ребенок проигрывает элементы сюжета «Таня сердится на куклу»;
 - событийная. Дети остаются собой в игровой ситуации – «Мы попали в наводнение и теперь спасаемся».

Авторы пишут, что «признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет рассматривать процессуальную игру, режиссерские игры и игру без роли как вполне самостоятельные и по-своему важные для детского развития формы детской деятельности» [8, стр. 69].

Однако и эта схема не представляется нам полным ответом на вопрос – что же такое игра и каковы критерии игры. В работе Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой делается важный шаг вперед – на общих методологически выверенных основаниях строится классификация игр в дошкольном возрасте, расширяются границы анализируемых игр, но при этом нет ответа на вопрос – а каков генез игры? Ролевая игра генетически более ранняя, нежели событийная? Или наоборот? Предложенная схема оставляет за рамками вопрос о развитии игры в дошкольном возрасте.

Рассмотрим еще один подход к анализу игр дошкольников, сделанный также в традициях культурно-исторической психологии. Е.Е. Кравцова подошла к изучению

игры с точки зрения того, как игра влияет на развитие воображения [4]. Она выделяет несколько иные виды детской игры – первая режиссерская, образно-ролевая, сюжетно-ролевая, игра с правилами и вторая режиссерская игра.

Типичный пример первой режиссерской игры – ребенок 2-3-х лет «возит» по столу кубик, издавая характерные для машинки звуки, кубик-машинка преодолевает препятствия, достигает цели. Ребенок играет один (или несколько детей играют рядом, но при этом могут говорить, что играют вместе), действия с предметами (которые становятся предметами-заместителями) он наделяет игровым смыслом, то есть ребенок в режиссерской игре начинает переносить функции с одного предмета на другой. В этой игре ребенок играет по сюжету, который он сам придумал, в котором он отражает свой опыт, свои переживания.

Практически одновременно с режиссерской игрой в онтогенезе появляется образно-ролевая игра. В этой игре ребенок принимает на себя роль, которую точнее было бы назвать персонажем или образом (Я – киска, я мяукаю и у меня вот какой красивый хвостик! Я – тигр, rrrr...!). Ребенок воображает себя кем-то или чем-то и ведет себя в соответствие с этим образом, воспроизводит характерные позы, движения, фразы. Эта игра, как и режиссерская коллективно-индивидуальная, то есть дети играют рядом, но каждый сам в свою игру, не координируя свои действия.

Следующая игра, которая складывается в онтогенезе к середине дошкольного возраста – сюжетно-ролевая. В своем развитии эти виды детской игры приводят к становлению сюжетно-ролевой игры, в которой главными становятся собственно человеческие роли и отношения. «Сюжетно-ролевая игра, возникающая и наиболее интенсивно развивающаяся в среднем дошкольном возрасте, синтезирует в себе те психологические достижения и новообразования, которые складываются в начальной режиссерской и образной игре. Предметное манипулирование и управление игрушками в режиссерских играх формирует у детей способность сюжетотворчества, видения игровой ситуации в целом и умения посмотреть на ситуацию глазами разных персонажей. Способность к отождествлению, развивающаяся в образной игре, согласно оценкам многих психологов, является одной из фундаментальных общечеловеческих способностей и имеет большой вес в творческом потенциале личности» [4, стр. 47]. Важной особенностью сюжетно-ролевой игры является то, что в ней присутствует взаимодополнение ролей: в игре в магазин есть продавец и покупатель, в игре в больницу – пациент и врач. В этом виде игры появляются правила, но они еще не явны, они скрыты и проявляются через ролевое поведение персонажей (папа ведет себя так, мама ведет себя вот так). В этой игре дети впервые начинают договариваться о своих действиях.

Развитие сюжетно-ролевой игры приводит к появлению игры с правилами. Этот вид игры очень любим многими взрослыми. Это настольные, спортивные, подвижные игры. В этих играх, в отличие от сюжетно-ролевых игр правило максимально развернуто, а сюжет скрыт. В этих играх еще существеннее становится то, что дети должны договориться между собой о правилах.

В конце дошкольного возраста вновь возникает режиссерская игра, но уже более высокого порядка. Она вновь индивидуальна, в ней один ребенок придумывает сюжет, исполняет все роли. Но чаще всего действие разворачивается не в реальности, а в воображаемом плане ребенка-режиссера, в его речи. В этой игре проявляется воображение ребенка.

Е.Е. Кравцова отмечает, что каждый вид детской игры вносит свой особый вклад в развитие психики и личности ребенка-дошкольника. Закономерная смена одного вида игры другим обеспечивает полноценное психическое развитие в дошкольном возрасте.

Однако и в этой характеристике игры мы не находим ответы на все вопросы. В схеме Е.Е. Кравцовой существенно то, что прослежен онтогенез разных видов игры, описано как и почему происходит переход от одного вида игры в другой. В каждом виде игры выделены существенные признаки (коллективная или индивидуальная, соотношение роли и правила, деятельность ребенка). Однако данная классификация не описывает всего спектра детских игр и не дает исчерпывающего ответа на вопрос – что же такое игра.

Завершая наш краткий обзор, подведем некоторые итоги.

Созданная в середине XX века Д.Б. Элькониным теория детской игры как особой деятельности, ведущей в дошкольном возрасте, с одной стороны выступила инструментом анализа детских игр, с другой – ограничила исследования детских игр. Многие работы современных детских психологов в России посвящены критическому осмыслению его теории и преодоления ее ограничений. В них психологи нередко возвращаются к идеям Л.С. Выготского и ищут в его работах основания для создания схем и методик анализа и диагностики развития детской игры. Но до сегодняшнего момента разработанных диагностических методик еще нет. Упомянутый в начале статьи обзор зарубежных исследований детской игры демонстрирует как отсутствие общей теории детской игры, так и направленность на ее конструирование.

Выскажем предположение, что дальнейшее развитие теории детской игры могло бы быть продуктивным в следующих направлениях:

1. изучение особенностей игры как одного ребенка в его индивидуальной игре, так и в коллективной игре с другими детьми и обсуждение зависимости (или независимости) уровня развития игры ребенка от включения его в игру с другими детьми;
2. изучение особенностей игры детей в разновозрастных и интеграционных (где одновременно присутствуют дети с нормативным и отклоняющимся развитием) группах, когда партнеры по игре имеют различия, связанные с интеллектуальным развитием, поведенческими особенностями, физическими ограничениями и т.п.;
3. изучение динамики индивидуальной и групповой игры детей разных психологических возрастов (в том числе вопроса о том, почему возникает в определенный момент между определенными детьми игровая ситуация и почему, из-за каких внешних или внутренних событий она завершается);
4. изучение особенностей игры ребенка или группы детей в зависимости от игрового материала, который используется в игре (игровой материал в данном контексте понимается предельно широко);
5. изучение особенностей игры ребенка или группы детей в помещении и на открытом пространстве (на улице).

Мы предполагаем, что поиск ответ на эти вопросы позволит обогатить наши представления об игре современных детей. Приглашаем коллег к обсуждению этих и других вопросов детской игры.

Литература:

1. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. – Кемерово, 1992.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.
3. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. – Красноярск, 1994.

4. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. — М., 1996.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. — 1996. - № 3
6. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. - 2004. - № 1.
7. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника// Психологическая наука и образование. — 2010. - № 3.
8. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Шеина Е.Г. Подходы к пониманию игры в современной западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. — 2012. - № 1. — URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (дата обращения 23.09.2012).
9. Хейзинга Й. Homo Ludens. — М., 1997.
10. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.
11. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. — М., 1957.
12. Эльконин Д.Д. Психология игры. — М., 1978.
13. Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. — 2007. - № 2.
14. Janet L. Finn, Lynn M. Nybell, Jeffrey J. Shook The meaning and making of childhood in the era of globalization: Challenges for social work // Children and Youth Services Review. — 2010. - № 32.
15. Yasnitsky, A. Vygotsky Circle as a Personal Network of Scholars: Restoring Connections Between People and Ideas. Integrative Psychological and Behavioral Science. - 2011. - V. 45, № 4.

Поступила в редакцию: 23.09.2012 г.

Сведения об авторе

И.А. Корепанова — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

E-mail: iakorepanova@gmail.com