

Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников

Л.И. Эльконинова,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института дошкольного образования РАО

Т.В. Бажанова,

аспирант факультета психология образования
Московского городского психолого-педагогического университета

В статье решается вопрос о том, как в сюжетно-ролевой игре культурные формы становятся средством организации поведения, преодоления его натуральных форм. Во-первых, описан анализ культурного средства (в данном случае это волшебная сказка), задающего общий способ построения игровой пробы смысла действия (отношений между людьми). Во-вторых, показано, что этот способ состоит в организации двухтактной игры, содержащей символический вызов действия и ролевой отклик, ответ на вызов. Придание игре идеальной двухтактной формы и есть акт психического развития. Только в становлении двухтактной игры существует единство мотивационно-потребностной и операциональной сторон действия. Механизм двухтактной игры заключается в преодолении ее материала (естественных аффектов, переживаний) двухтактной формой. Перечислены материалы детских игр и показано сопротивление материала игровой форме.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра дошкольников, развитая (идеальная) форма игры, материал игры, преодоление материала игры культурной формой.

Согласно культурно-исторической теории психического развитие — это присвоение идеальных форм — культурно заданных образцов и образов поведения. Присваивая культурное средство, ребенок преодолевает стихийное, «натуральное» поведение, придает ему культурную форму. Этот процесс сопровождается коллизией, кризисом старого, привычного способа действия его преодолением.

Л.С. Выготский [2] отмечал, что в сюжетно-ролевой игре впервые становится возможным расхождение видимого и смыслового поля. В ней ребенок преодолевает непосредственные побуждения, подчиняется правилу игры. Этот автор считал, что сюжетно-ролевая игра дает ребенку *новую форму желаний*, учит его желать. Новая форма желаний сопряжена с произвольной ориентацией на смысл ситуации, в отличие от более «примитивной» формы желаний, когда действие детерминировано видимым предметом. Л.С. Выготский предостерегал от опасности интеллектуалистического подхода к игре, «прочтения» игры как символической алгебры в действии: ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желания. Автор указывал на своеобразии развитой формы

игры, но экспериментально не изучал механизм перехода от низшей формы игры к высшей.

Д.Б. Эльконин [9] определил сюжетно-ролевую игру как деятельность по присвоению мотивационно-потребностной стороны деятельности. В сюжетно-ролевой игре ребенок ориентируется в самых общих, фундаментальных смыслах человеческой деятельности, в отношениях людей. Д.Б. Эльконин исследовал закономерности общего хода развития игры на протяжении дошкольного и младшего школьного возрастов. Свидетельством того, что в центре внимания ребенка находится именно смысл действия, является особая игровая техника — высокая сокращенность и условность игровых действий, т. е. их *особая форма*.

При определении роли как единицы игры Д.Б. Эльконин взял за основу развернутую и *развитую форму* ролевой игры (типичную для пятилетних детей), ориентируясь на реальные игры старших дошкольников, которые в 50–60-е гг. можно было наблюдать повсеместно. Он выделил четыре показателя развития игры и указал на две качественно своеобразных ступени (стадии)* этого развития. Новая форма поведения присваивается ребенком через под-

* На первой стадии (3–5 лет) основным содержанием игры являются социальные по своей направленности предметные действия, соотносимые с логикой реальных действий взрослых; на второй (5–7 лет) стадии — это социальные отношения между людьми и общественный смысл их деятельности.

чинение игровому правилу, воплощенному в роли. Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев и другие исследователи указывали на то, что главный мотив игры — это желание ребенка быть взрослым, которое он может удовлетворить лишь в роли. В отечественной детской психологии специально акцентировалось, что игра — это вхождение дошкольника во внешний социальный мир взрослых, в основном, в мир их профессий. Дошкольник характеризовался, скорее, с «отрицательной» стороны: он импульсивен, непосредствен, эгоцентричен. Игра является «школой произвольности» именно потому, что в ней ребенок сам, по своей воле преодолевает указанные естественные формы поведения — делится игрушками, уступает и договаривается с другими детьми, т.е. учится нравственным нормам [7, 15, 6 и др.]. Это верно, но внутренний мир ребенка, с которым он посредством игры входит во внешний мир взрослых, определяется слишком общо. На крен в сторону воспроизведения в игре социальной деятельности человека в интерпретации сюжетно-ролевой игры Д.Б. Эльконым и А.Н. Леонтьевым указывала Г. Линдквист [18].

Данная Л.С. Выготским и Д.Б. Эльконым характеристика развитой формы игры — это характеристика *стабильной* формы, определенный срез уровня развития игры. Возникает вопрос: как ребенок в игре *переходит* к ее развитой форме, как он **становится субъектом игры**, и как для наблюдателя за игрой это внешне выражено? Ведь играющий ребенок вряд ли думает: «а теперь перейду к более высокому уровню игры, еще больше сокращу игровое действие, и смысл станет для меня яснее». Активная и развивающая природа игры Л.С. Выготским, Д.Б. Эльконым, А.Н. Леонтьевым и другими исследователями полагалась как бы естественно, она допускалась, а не эксплицировалась. В отечественной детской психологии нет данных о конкретных (и при этом типичных) переживаниях дошкольников, которые в сюжетно-ролевой игре ими преодолеваются*. Не ясно, как форма игры (структура ее сюжета) связана с возникновением новых желаний. В то же время в культурно-исторической психологии существуют теоретические основания для понимания игры во всей ее полноте. Так, Л.С. Выготский настаивал на единстве аффекта и интеллекта, и Д.Б. Эльконин понимал роль как такую единицу сюжетно-ролевой игры, в которой органично взаимосвязаны аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны действия. Но как наблюдающий за той или иной игрой психолог может надежно указать на желание, аффект, имеющие место в начале игры, а также на возникший в игре новый мотив, если, как настаивает Д.Б. Эльконин, смысл на

действии «не написан»? Это тем более относится к сокращенным, обобщенным и условным игровым действиям. Данное обстоятельство существенно затрудняет ненатуралистическую интерпретацию психического развития в живой игре, понимание того, как ребенок разрешает конфликт между естественными и культурными желаниями, т.е. *становится субъектом игрового действия*.

Цель нашей работы — указать на то, как в игре возникает детское намерение, зафиксировать развитую форму в «натуральной», свободной детской игре. При этом мы руководствуемся двумя идеями Л.С. Выготского: идеей о психическом развитии как взаимодействии реальной и идеальной форм, и его пониманием эстетической реакции как трансформации материала чувств посредством придания им художественной формы. Мы попытаемся указать на механизм овладения своим поведением в игре, описать, как ребенок в игре преодолевает сложившуюся натуральную форму поведения и порождает его новую — культурную — форму. Реализация этого теоретического замысла от нас потребовала:

— ответа на вопрос: существует ли в реальных сюжетно-ролевых играх культурный прообраз способа построения игрового сюжета, посредством которого дети опробуют смыслы и задачи человеческой деятельности, человеческие отношения?

— установления материала игры, т.е. естественных форм поведения, преодолеваемых ребенком в игре (типичных для дошкольников вопросов, на которые они ищут ответы в игре);

— описания процесса присвоения смыслов действия (отношений людей) как процесса придания культурной формы материалу чувств ребенка.

1. Определение игровой формы

А. Теоретическое определение культурной формы игры

При поиске ответа на вопрос о культурном прототипе способа построения игрового сюжета мы опирались на две работы. В первой из них решался вопрос о том, в каком тексте акцентирован именно *субъект мотива действия* [14]. Сначала авторы с помощью культурологического и литературоведческого разбора волшебной сказки — текста, адресованного преимущественно дошкольному возрасту, — уяснили, как культурно (художественно-эстетически) задано поведение героя сказки. Затем с помощью психологического анализа характера активности героя, структуры его действия определили «спроецированную» в волшебной сказке субъектность** героя. Со-

* В отличие от отечественного подхода к игре, внутренний мир ребенка-дошкольника в зарубежных теоретических подходах (например, в психоанализе или гуманистической психологии) к игре и детскому развитию подробно описан. Указаны также психологические механизмы, с помощью которых дети в игре разрешают свои проблемы (установление равновесия в структуре личности, катарсис и др.). Характерными для дошкольника переживаниями являются, например, ревность, страх наказания, соперничество, либидозное стремление к родителю противоположного пола (Фрейд); чувство незащищенности (Адлер); вина, тревога (Эриксон); конфликт между стремлением быть самим собой и идентифицироваться с другими (Роджерс) и др.

** Под «субъектностью» мы имеем в виду способ организации человеком собственного поведения.

гласно данной работе, субъектность героя волшебной сказки состоит не в способности решать трудные задачи (для этого в сказке существуют волшебные помощники), а в принятии на себя ответственности за их решение (успешное выполнение), иными словами, в *инициативности*. Авторы также высказали гипотезу о том, что субъектность инициативы, заданной в волшебной сказке, практически опробуется дошкольниками в свободных сюжетно-ролевых играх. Гипотеза об инициативности как культурном образце субъектности героя волшебной сказки подтверждена в другой работе [10].

В эксперименте были организованы игры дошкольников по каноническому сюжету волшебных сказок, показавшие, что сюжет волшебной сказки действительно содержит образец субъектности, т. е. инициативы героя (разыгрывая канонический сюжет волшебных сказок, дети четырех—пяти лет опробовали именно вызов, в котором выражалась инициатива). В указанном исследовании были получены следующие два экспериментальных факта, прямо относящиеся к задачам нашей работы.

Первый показал, что игровые пробы инициативы были успешны лишь в определенном возрасте и только тогда, когда дети смогли упорядочить игровые действия в *своеобразную форму*: выстроить сюжет из двух взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимосогласованных ситуаций. Символический смысл первой из них состоял в вызове, ожидании действия (вопреки опасности сказочный герой действует альтруистически), а второй — в ответе на этот вызов, осуществлении героического поступка. Мы предположили, что если свободные сюжетно-ролевые игры понимать как пробы инициативы, то они должны строиться детьми аналогичным образом, т. е. иметь двухтактную структуру.

Второй факт указывал на специфические трудности, которые испытывали дети 3—7 лет при разыгрывании сюжета волшебной сказки. В частности, дети четвертого года жизни не захотели разыграть нарушение запрета, которое приводило к какой-то беде, а это было необходимо для логики развертывания сказочного сюжета. Данный эксперимент указал не только на внутреннюю преграду, мешающую детям разыграть канонический сюжет, но и на то, что эстетическая форма сказки способствовала преодолению такого препятствия, конфликта*. Это позволило предположить, что проба нового желанья, мотива (инициативы) в свободных сюжетно-ролевых играх также должна быть сопряжена с преодолением внутренней коллизии.

Вместе с тем мы четко осознаем различия между свободной игрой и разыгрыванием волшебной сказки. Ведь в свободной игре дети далеко не всегда берут на себя роли** сказочных персонажей, а изобра-

жают лиц окружающего мира (доктор, полицейский, мама, дочка) или придают такие роли куклам, животным (или сами изображают животных). Кроме того, сказочные сюжеты обладают развитой структурой, тогда как наблюдателю редко удается увидеть в свободных детских играх отчетливо развернутый сюжет.

Следовательно, необходимо было установить, до какой меры сюжеты свободных детских игр совпадают с двухтактной (идеальной) формой игры, выведенной посредством анализа игр по сюжетам волшебных сказок.

Гипотеза состояла в том, что в свободных играх современных дошкольников существуют игры с полной двухтактной формой, а также игры, которые в той или иной степени приближаются к двухтактной форме. Гипотеза проверялась в двух экспериментах.

Б. Идеальная форма в реальных сюжетно-ролевых играх дошкольников

В первом поисковом опыте проверялось, действительно ли сегодняшние дошкольники придают двухтактную форму своим свободным играм, и может ли вообще представление о двухтактной форме игры быть для наблюдателя инструментом интерпретации игры.

Для выявления двухтактной формы реальных игр детей и понимания таких игр как феноменов присвоения смысла действия в 2001 г. был проведен поисковый эксперимент в обычных условиях детского сада, когда в групповой комнате находилось 15—25 человек. В эксперименте участвовали 36 детей в возрасте четырех с половиной — пяти с половиной лет двух детских садов Москвы. Этот возраст был выбран в связи с тем, что Д.Б. Эльконин его считал периодом расцвета сюжетно-ролевой игры. Направленное наблюдение велось в течение 20—120 минут, отведенных в режиме детского сада для свободного времяпрепровождения детей, пока их после полдника не забрали домой (на прогулку). Фиксировалось поведение лишь тех детей, которые развертывали сюжетно-ролевую игру, а не занимались другими видами деятельности (рисование, игра в настольные игры). Экспериментатор в игру не вмешивался. Записано 52 игры.

Обработка данных была многоступенчатой. Поскольку игра записывалась на видеопленку, на основе записи составлялся подробный «текст» игры. В первую очередь была воспроизведена последовательность игровых действий каждого ребенка с учетом его движения в пространстве (траектории его передвижения отмечались линиями на плане игровой комнаты). Далее полученный текст

* Согласно Б. Беттельгейму [16], каким бы ни был *фантастическим* сказочный сюжет, ребенок того или иного возраста «слышит» в нем о своих *реальных* внутренних трудностях и проблемах, связанных с поиском смысла жизни.

** Для понимания субъектности инициативы в свободной игре недостаточно указать на такой важный показатель, как роль. Роль существенна, поскольку ее выбирает сам ребенок, однако нам еще предстоит выявить, как этот выбор связан с формой свободной игры и игровыми пробами инициативы.

дополнялся описанием эмоций, испытываемых ребенком по ходу игровых действий. Отмечались действия, которые ребенок выстроил сам, а также действия, спровоцированные его партнером или присутствием в комнате экспериментатора (других взрослых). Так получился рассказ — текст игры; потом работа шла уже с ним самим. Происходящему давалось общее название — обозначалась тема игры; выделялись отдельные игровые (сюжетные) эпизоды*. Потом игры (их отдельные эпизоды) сопоставлялись с четырьмя показателями: присутствия в игре двух тактов, а также переходов между ними, конфликта и пространственно-временной выраженности каждого такта. Наконец, проводилась классификация игр.

Было зафиксировано 148 игровых эпизодов. Их анализ показал, что все игры можно разделить на три основные группы. В первую группу были включены **игры с двухтактной формой**. Их структура состояла из двух взаимосвязанных тактов: вызова и ответа на вызов. Таких игр в нашей выборке было лишь 11,5%. Однако их не могло быть много, поскольку двухтактная игра — это переходная форма, феномен присвоения смысла действия, акт развития в игре [8]. Придание поведению идеальной культурной формы от детей требовало усилия, а не давалось им сразу.

Следующую группу составляли противоположные первой по структуре **игры неформленные, неструктурированные**. Определить их содержание было невозможно (48,1%).

В последнюю, самую многочисленную группу были включены **игры с неполной формой** (однотактные игры). Их структура состояла из какого-либо одного такта (чаще всего второго — ответа), а другой такт детьми подразумевался (обозначался словом или просто имелся в виду). Таких игр было 40, 3%.

Итак, проведенный опыт показал, что в играх дошкольников 4,5–5,5 лет действительно существуют игры с полной двухтактной формой. Инициатива, культурно заданная в волшебной сказке, опробуется в реальных играх детей. Принципиального различия между пробой инициативы в игре по сказочному сюжету и в свободной двухтактной игре нет (правда, такие пробы осуществляются детьми далеко не во всех играх).

Однако для определения границ, внутри которых наш подход к пониманию детской игры оправдан, необходимо было провести второй эксперимент. Поскольку установление принадлежности наблюдаемых игр к той или иной группе не было для нас легким и однозначным, нам следовало усовершенствовать методику анализа игр (уточнить показатели). Кроме того, требовалось охватить в наблюдении весь

дошкольный возраст, а также создать более благоприятные условия для развертывания игры (переполненное пространство группы не способствовало развертыванию игры, дети часто мешали друг другу).

Второй эксперимент проводился в 2003 г. и в нем принимали участие 104 ребенка четырех детских садов разных районов Москвы. Записано 132 игры. Наблюдение велось в свободной группе детского сада, куда приглашали поиграть двух–трех детей, хорошо знающих друг друга и часто играющих вместе. Изредка в игре принимал участие экспериментатор, но лишь тогда, когда его об этом просили сами дети, и только в тех ролях, которые ему придали они, сюжет игры развертывался самими детьми. Длительность наблюдений составляла в среднем около 50 минут. Каждая игра сопоставлялась со следующими показателями:

1) *вызов* — ролевые действия, создающие ситуацию «провокации», ожидания того или иного ответного ролевого действия. В силу того, что вызов чаще всего связан с разного рода рисками или с нарушением запрета, или столкновением с намерением партнера по игре, то «реакция», ответное действие уместно и нужно (имеет смысл). Э. Элберс [17] указывает на то, что для понимания человеческих отношений детям в игре необходимо нарушить социальные ожидания;

2) *ответ* — ролевые действия, являющиеся откликом на вызов. Ответ разрешает напряжение ожидания, созданное в ситуации вызова, отвечает на поставленный в нем вопрос;

3) *семантическое пространство/время игры*. Игровой сюжет разворачивается в двух или нескольких противоположных по смыслу семантических пространствах, между которыми находится граница. В одном пространстве/времени строится ситуация ожидания действия, в другом — ситуация отклика;

4) *ролевой конфликт* — столкновение, противостояние ролевых интересов и намерений игроков;

5) *внутренний конфликт* — коллизия между требованиями роли и интересами ребенка. Существование такого конфликта может проявиться в заметном изменении эмоционального состояния, в напряженной мимике и моторике, крике, плаче, внезапном безразличии к происходящему в игре, спорах между детьми, в нарушении логики развертывания ролевого действия, уходе из игры;

6) *переход* — путь, которым дети многократно пересекают границу, разделяющую семантические пространства игры друг от друга. Переход может осуществляться как физическое перемещение из одного пространства в другое (например, из «дома» в «ЗАГС») или быть одновременно смысловым переходом (из «девушек» в «жены» и «мамы»).

* Это было необходимо потому, что игра на протяжении всего наблюдения не была однородной: в ней просматривались разные по содержанию части. Сюжетный эпизод — это взаимодействие ребенка с игрушкой или с другими детьми, при котором ребенок сохраняет одну роль и выполняет связанные с ней игровые действия (или же дети просто меняются ролями: «мама» становится «дочкой», а та, в свою очередь, «мамой»). В течение наблюдения (игры) одни и те же дети или разные игроки могли разыграть от одного до восьми сюжетных эпизодов.

Результаты второго опыта представлены в следующей таблице.

Данный эксперимент еще раз показал, что современные дошкольники разыгрывают двухтактные игры, а также одноктактные и неструктурированные, неоформленные игры. Меньше всего двухтактных игр мы зафиксировали в выборке трехлетних детей. Дети этого возраста плохо различают реальный и воображаемый мир, и поэтому им трудно выстроить рискованную ситуацию первого такта. Количество двухтактных игр статистически значимо увеличилось к пяти годам; после пяти лет рост количества этих игр постепенно замедлился. Количество двухтактных игр увеличилось в условиях, способствующих развертыванию игры. Наша гипотеза, таким образом, подтвердилась. Полученные данные позволяют дать определение культурной (идеальной) развитой формы игры как игры, содержащей два такта: вызова и ответа на вызов. Построение двухтактной игры является самым общим культурным способом опробования смысла действия (отношения) в свободных сюжетно-ролевых играх.

В экспериментах была также выявлена флуктуация («мерцание») сюжетов реальных игр вокруг двухтактной структуры, мера их отдаленности или приближения к ней. Внутри основных трех групп игр можно было обнаружить варианты оформления игры (подгруппы). Они выделялись в зависимости от того, на что ребенок направлял особое внимание (показатели и степень их выраженности в игре). Так, в **играх с полной формой** были установлены три варианта разыгрывания двухтактной игры — дети испытывали трудности в построении связи между тактами, при разыгрывании ответа или вызова.

Были выделены два варианта (подгруппы) **одноктактных игр**. В первом дети разыгрывали ответ, а вызов назывался словом или был понятен из контекста игры (в подавляющем большинстве одноктактных игр это было именно так). Во втором варианте дети должны были разыгрывать вызов, а ответ имели лишь в виду (таких игр зафиксировано совсем немного). Приведем пример первого варианта одноктактных игр.

В игре № 1 Катя (3,6 года) в роли мамы разыграла цепь действий ухода за дочкой: одела, погуляла, уложила спать и т. д. Далее «мама» обратилась к кукле-дочке недовольным голосом, стала ей выговаривать: «Почему ты все время просишься на руки?!» Девочка не разыгрывала и не сказала, что ее дочка стала капризничать (о том, что каприз-вызов подразумевается, можно было понять по ее вопросу). Потом «мама» открыла сумку и сказала: «Ты разрисовала сумку!». Она не разыграла, как дочка испортила сумку (здесь вызов также обозначен словами). Далее девочка разыграла ответ: она долго расспрашивала, зачем дочка так поступила, потом ей без конца объясняла, что так делать нехорошо, говорила, что мама не может с такой сумкой ходить, назвала дочку плохой, но, наконец, простила.

Далее были выделены игры (сюжетные эпизоды), которые в литературе часто обозначаются как простые **цепочки игровых действий** (мама купает, кормит, поит, укладывает спать детей, утром их кормит, отводит в детский сад, идет в магазин и т.п.). Характерным для них является «монотонная» эмоциональная и сюжетная структура (в отличие от контрастной, поляризованной структуры двухтактных игр); дети их разыгрывают с удовольствием, но спокойно. Мы полагаем, что эти игры — антипод двухтактных игр в том смысле, что они являются чистым игровым «функционированием», в то время как двухтактные игры связаны с актом развития. В большинстве случаев игра начиналась с такой цепочки, а потом становилась качественно другой: чаще всего ребенок разыгрывал какой-либо один такт, обычно ответ (а вызов нам был понятен по контексту игры), или же пытался выстроить оба такта (это происходило значительно реже). Такие цепочки могли быть и в «середине» игры.

О том, что придание игре формы является очень подвижным и живым процессом, свидетельствуют выявленные нами **промежуточные (пограничные)** между двухтактными и одноктактными игры. В них присутствовали оба такта (как в играх с полной формой), но они разыгрывались детьми легко, без внут-

Распределение основных групп игр детей 3–7 лет

Возраст (лет)	Число детей	Количество игр	Игровые эпизоды	Игры с полной формой	Промежуточные игры	Игры с неполной формой (одноктактные игры и «цепочки действий»)	Неоформленные игры	Число детей, разыгрывающих игры с полной формой
3–4	24	32	101	1,0% 1	5,0% 5	56,4% 57	37,6% 38	1
4–5	27	32	90	6,7% 6	10,0% 9	55,6% 50	27,7% 25	7
5–6	26	34	85	16,5% 14	10,6% 9	63,5% 54	9,4% 8	14
6–7	27	34	86	14,0% 12	22,0% 19	54,7% 47	9,3% 8	11

ренного напряжения (как почти все одноктные игры). Таких игр было много у старших дошкольников. Складывалось впечатление, что по мере того, как смысл действия открыт («закрепился»), напряжение, сопровождающее каждый из тактов и переход между ними, спадает, и двухтактная игра становится лишь «формальной».

Неоформленные игры состояли из двух подгрупп. К первой были отнесены игры, в которых дети называли свою роль, но игровые действия роли не соответствовали. Так, Вероника (5,6 года) назвала себя медсестрой больницы, взяла «журнал» (тетрадку-раскраску) и постепенно увлеклась разрисовыванием картинок настолько, что забыла про взятую на себя роль и не продолжила игру в больницу. В этой подгруппе были также игры, когда дети не называли свою роль, и наблюдателю по их игровым действиям нельзя было понять, во что дети играют. Ко второй подгруппе относились игры, в которых один ребенок целенаправленно разыгрывал игровые действия (они могли стать каким-либо тактом), но игра была прервана. Это случалось, как правило, по двум причинам: либо ребенок внезапно взял себе иную роль (резко менял замысел игры), либо его партнер не откликнулся на предложение, а ребенок сам не настаивал на продолжении игры в задуманном направлении.

2. Материал игр

Далее нам следовало установить то естественное детское поведение и желания, которые преодолеваются посредством двухтактной формы. Иными словами, нужно было ответить на вопрос о материале игры, т.е. о том, чему дети придают двухтактную форму, что оформляется в игре.

Материал игры нами определяется как непосредственное эмоциональное состояние, возникшее вследствие того, что какое-то событие, происшедшее или повторяющееся в жизни ребенка, произвело на него впечатление, «зацепило» его внимание, вызвало живую эмоцию. Это событие обязательно касается осмысленности его жизни. Оно может восприниматься и переживаться* более или менее смутно или отчетливо, но важно то, что ребенку оно непонятно, и следовательно, может вызвать у него вопрос о смысле (причине) события**. Именно аффективность материала является «мотором» игры, удерживает ее напряжение и стремление ребенка играть.

Определение наблюдателем материала игры представляет значительные трудности. Ведь это не

то, о чем можно ребенка спросить и получить ясный ответ. Наблюдая за игрой, психолог может достоверно знать, что побудило ребенка разыграть тот или иной сюжет, лишь тогда, когда родители сообщат о каком-то жизненном событии, особо подействовавшем на ребенка, и именно оно разыграно в сюжете игры. В остальных случаях о материале игры мы можем судить лишь по косвенному признаку — по сюжету игры, но в нем этот материал уже в той или иной степени переплавлен, преобразован игровой формой.

Данное исследование не являлось клиническим: мы не знали ни семейных обстоятельств играющих детей, ни их характера или личностных черт. Записанные игры являются типичными для дошкольников, и в этом смысле они представляют возрастную норму, сколок нормальной детско-взрослой жизни. Вместе с тем выбор дошкольниками материала для игры не случаен***. Мы считаем, что к пониманию материала игры можно приблизиться прежде всего по двухтактным играм.

Материал игр определялся следующим образом. В двухтактных играх уточнялась эмоция, воссоздаваемая ребенком в первом такте. Ведь если ее нет, то нечего преодолевать формой игры. Далее рассматривался ролевой ответ на вызов (действия, которыми ребенок преодолевал эмоцию первого такта). Наконец, отслеживалось, насколько другие показатели, прежде всего конфликт (ролевой и личный, внутренний), согласуются с выдвинутой нами по первому такту гипотезой о материале (материалах) игры. Приведем пример.

Игра № 2 в «Бабу Ягу». Играли Даша (4,4 года) — в роли дочки; Аделина (4,0) и Костя (4,1) — мама и папа; экспериментатора дети наделили ролью Бабы Яги. Дети договорились играть в Бабу Ягу, от которой родители спасут свою дочку.

Вызов. Дочка выходит из дома во двор, тем самым выставляется опасности — Баба Яга легко может унести ее в свою избушку (так и происходит). Дочка в доме Бабы Яги молит своих родителей о помощи.

Ответ. Родители, вопреки договоренности в начале игры, дочку не спасают, им самим страшно (они прячутся в доме). Дочка на свой страх и риск убегает из избушки, когда Яга заснула.

Ролевой конфликт. Противостояние Бабы Яги (та хочет украсть девочку) и дочки, которая стремится убежать, а также родителей.

Внутренний конфликт. Девочке страшно, но она выходит из дома — родители должны были ее спасти. В движении ребенка видно напряжение; она действительно боится, даже про себя сказала: «Я боюсь!».

* Здесь под переживанием понимается «способность чувствовать страдание, испытывать его» [1].

** Так, взрослые оставляют ребенка дома с няней или его отправляют в детский сад и уходят на работу. Он не понимает, почему любимые родители покидают его: это экзистенциальный момент, вызывающий внутренний дискомфорт, с которым каждому дошкольнику нужно справиться. Можно предположить, что интерес детей к профессиям взрослых вызван запретом находиться с родителями на работе: ведь когда ребенка не берут на работу, у него может возникнуть вопрос не только о том, почему его бросили, но и о том, что же на работе взрослые делают.

*** Л.С. Выготский пишет, что для сущности действия искусства на человека важна не только сюжетная композиция, но и выбор подлежащих оформлению фактов. Такой «выбор подлежащих оформлению фактов есть уже творческий акт» (Л.С. Выготский, 1968, с. 206).

Она стремительно выбегает из избушки Яги только после мучительных колебаний.

Материал игры. Страх перед сказочным персонажем. Именно его девочка воссоздала в первом такте, поскольку была уверена, что ее спасут родители. Она очень старалась преодолеть страх: долго уговаривала родителей выручить ее, пыталась даже подлизываться к Бабе Яге, но, в конце концов, собралась с силами и быстро убежала.

Поскольку двухтактных игр было немного, мы предприняли попытку определить материал также по одноктактным играм. В этом случае мы опирались на их содержание, как его определял Д.Б. Эльконин, но очень детально его конкретизировали следующим образом. Был составлен полный перечень игровых действий в каждой игре; давалось обобщенное название, т. е. устанавливалось главное игровое действие (например, действия, связанные со сном). Они могли разыгрываться детьми в разных ролях (укладывать спать и будить могла мама, бабушка, жена, воспитатель, хозяйка домашнего животного). Отношения, которые ребенок воссоздавал, также могли быть различными: например, сочувствие (обещает дать конфеты после сна), наказание (бьет, ругает за то, что дочка не засыпает) или воспитание, чтение морали («все должны спать, плохие дети не спят»). Так был собран перечень содержаний всех неполных игр по всем возрастам (пример: отношения любви, наказание, спасение и др.). Однако вывод о материале, побудившем ребенка к одноктактной игре, мог быть *только предположительным*. Так, если мама сказала, что ее ребенок не спит, и стала его за это наказывать, то материал мог быть по крайней мере трояким. Во-первых, ребенок испытал *дискомфорт*, когда его заставляли спать, поскольку он спать не хотел (это очень частая причина отказа ребенка посещать детский сад). Во-вторых, он мог столкнуться с ситуацией неопределенности отношений: *сомневаться в том, любят ли его*, если его заставляют (спать), или, в-третьих, оказался перед *вопросом, связанным с самоопределением* (следует ли вообще подчиниться такому требованию).

В данном эксперименте мы разделили материал игры на две условных части: 1) материал, связанный с профессиональными отношениями взрослых (эти отношения были для детей в игре главными)*; 2) материал, связанный с личностными (родственными, нравственными или другими) отношениями, и именно они являлись центром внимания ребенка. Такое разделение условно, так как ребенок в игре не только обнаруживает, пробует внешне социальные отношения между людьми, но и открывает для себя свое «нутро», например, свои желания («я хочу получить в магазине игрушку»), или опасения («я боюсь вра-

ча»). Кроме того, дети в игре очень часто сочетали родственные отношения с профессиональными (мама была врачом, сын водителем, папа полицейским). После сопоставления материалов двухтактных игр с материалом, определенным предположительно по одноктактным играм, был составлен перечень материалов игры.

1. Желание обладать какой-либо вещью и переживание, связанное с необходимостью отказаться от нее.

2. Расставание с родным или близким человеком.

3. Отказ близкого человека выполнить просьбу ребенка; злость, вызванная таким отказом; переживание, вызванное ссорой ребенка с близким человеком.

4. Чувство обиды; вопрос о том, как изжить обиду, восстановить хорошие отношения; сомнение ребенка в том, что он любим, желание быть любимым и нужным.

5. Чувство своей разрушительной силы, отваги, всемогущества; вопрос о том, как выразить враждебность, если не хочется быть плохим, хотя плохие очень сильны и получают все, что хотят.

6. Вопрос о том, как появляется на свет ребенок.

7. Вопрос о том, что значит умереть, быть мертвым.

8. Вопрос о том, как проявить заботу о другом, любовь к нему.

9. Чувство страха (перед стихией, сказочным персонажем и др.).

10. Переживание, связанное с отношением других к ребенку как к плохому; вопрос о том, можно ли выдержать к себе такое отношение; что значит быть плохим.

11. Сомнения в своих возможностях, переживание неуспеха (вопрос о самореализации: смогу ли я, справлюсь ли?).

12. Переживание, связанное с необходимостью подчиниться чужой воле; чувство власти над другим человеком, подчинения другого своей воле (Кто имеет право командовать, и кто должен выполнять волю другого?).

13. Чувство, вызванное необходимостью придерживаться определенного порядка, режима (в определенное время ложиться спать, есть и т. д.).

14. Переживание своей слабости, незащитности перед внешним миром.

Понятно, что в живой игре перечисленные материалы часто сочетаются (например, страх, горечь расставания, власть): в одной и той же игре может быть несколько взаимосвязанных материалов. Безусловно, материал игры дошкольника — это серьезные эмоции и чувства, с которыми он посредством игры пытается справиться.

* Приводим перечень профессиональных ролей, которые брали на себя дети: парикмахер, продавец, кассир, воспитатель, учитель, повар в детском саду, водитель (скорой помощи, пожарной машины, личного автомобиля, автобуса), врач (в том числе зубной), медсестра, администратор в больнице, репортер, ведущий телевизионного шоу, артист, дрессировщик, фокусник, капитан, ремонтник в мастерской (по ремонту бытовой техники, машин), работник автозаправочной станции и т. д.

3. Преодоление материала чувств двухтактной игровой формой

Наконец опишем, как в реальных играх происходит присвоение смысла действия (возникновение новой формы мотива) путем придания материалу формы. Присвоение смысла в игре — это не поиск готового, но неизвестно где находящегося смысла, а *его порождение, созидание* с помощью придания аффективному материалу двухтактной формы. Для ребенка смысл (мотив) как предмет существует только тогда, когда он чувствуется, переживается [5]. Играя, ребенок объективирует (делает представляемым) свой внутренний мир — оформляет его в *сюжете*, превращает в событийную историю. Он выстраивает ситуацию, в которой возникла естественная эмоция — ведь если ее нельзя ощутить, то нечему придавать форму, нечего преодолевать. Ребенок создает пространство, где возникла коллизия, заново вызывает конфликт, воздействует им на себя (вызов) и пробует откликнуться на свое чувство *действием*, найти чувству разрешение (катарсис). Делать это трудно по двум причинам.

Во-первых, ребенок должен сам найти подходящее для первого или второго такта действие, создать сюжет, заполнить в нем пробелы. Этот момент объясняет непредсказуемость и творчество игры. Ребенок пробует создать конфликт и разрешить его, посредством многократных повторов пробует и проверяет взаимосвязь действий, т. е. зачем нужно то или иное действие, в чем его смысл. С помощью связки двух действий — вызова и отклика на вызов — он чувствует смысл, *проживает* его. Связка культурно задана в строении «текста игры» — пространстве семантических полей. Такая «работа» очень близка к переживанию смысла в понимании, которое придает термину «переживание» Ф.Е. Василюк [1]*. Соответствующая дошкольному возрасту техника такой работы по проживанию и созиданию смысла и есть сюжетно-ролевая игра.

Во-вторых, трудность заключается в том, что сам материал игры оказывает сопротивление**. Это главная внутренняя причина, из-за которой детям никогда не давалось легко построение сюжета двухтактных игр (мы здесь не обсуждаем такие внешние причины, как недостаток места или времени, отсутствие подходящего партнера и т. п.). Именно по внутреннему конфликту, эмоциональному напряжению можно было судить о том, насколько материал сопротивляется форме игры, с каким трудом его ребенок преодолевает формой.

Приведем примеры такого сопротивления материала. Так, игра № 2 показала, как страх мешал ребенку связать оба такта (убежать из дома Яги).

В игре № 3 видны трудности, испытываемые ребенком при разыгрывании ответа, что было сопряжено с большим сопротивлением материала (желания обладать игрушками). Играли Александра (5,6) и Аня (5, 5) «В лисенка и Снегурочку». Девочка в роли лисенка шесть раз воровала новогодние подарки у спящей Снегурочки (вызов), а та забирала свои подарки назад (ответ). Хотя сюжет игры был заранее оговорен («Давай я буду красть игрушки, а ты скажешь: «Жулик, не воруй!» и возьмешь их назад»), девочке-лисенку было очень трудно его придерживаться. Она живо планировала кражу игрушек и с явным удовольствием воровала подарки, но совершенно сникала, когда Снегурочка забирала их назад. Она придумывала разные причины, из-за которых можно не возвращать игрушки: «Это мой муж-жулик украл, а я не крала»; «Это мои игрушки, а ты, Снегурочка, украла у нас»; «Снегурочка первая украла мою шкурку, поэтому я сейчас у нее украду игрушки». Все эти доводы Снегурочкой не принимались: ведь дети договорились в начале игры, и лисенку приходилось придерживаться договора. Желание ребенка обладать игрушками было очень сильным, и ей не хотелось подчиняться правилу, но тем не менее игрушки она все же вернула.

В игре № 4 сопротивление материала связано с разыгрыванием полноценного вызова. Две девочки: Вика (3, 11) и Лера (3, 10) со своими куклами играли в дочки-матери. Они устроили свой дом в детской палатке, постелили постель, легли спать, проснулись, поели. Из-за тесноты девочки часто толкали изнутри стены палатки. Это их заинтересовало, и они стали специально по ним стучать и долго весело смеяться, говорили, что это медведь. Вика внезапно стала серьезной, вышла из дома и стала быстро вносить в дом свои оставшиеся снаружи вещи, плотно закрывать дверь. Потом она снова постучала по палатке изнутри и закричала: «Это медведь стучит! Медведь!». Она назвала себя уже не мамой, а зайчиком и продолжила тщательно укреплять дом, закрывать в нем все щели (это заняло много времени); девочки даже укрепили дверь тележкой. Материалом игры был страх — обе девочки действительно боялись медведя, тщательно и долго укрепляли дом изнутри. Для того чтобы победить свой страх, нужно было его вызвать, нападение медведя необходимо было прожить, как-то разыграть. Роль медведя ни одна девочка на себя взять не могла, однако Вике удалось его нападение изобразить (обычно дети этого возраста вызов лишь подразумевают), может быть, из-за того, что она находилась в палатке. Далее Вика решительно вышла из дома, схватила клошку и быстро перешла в темную часть комнаты, где стала резко и по-настоящему размахивать ею. Вернувшись в дом, она сказала, что убила

*. Этот автор понимает переживание как внутреннюю работу по испытанию и преодолению критической ситуации, работу по восстановлению душевного равновесия, созданию нового смысла.

** Л.С. Выготский пишет, что между материалом художественного произведения и его формой существует внутреннее несоответствие; автор подбирает как бы нарочно трудный материал, оказывающий сопротивление своими свойствами всем стараниям автора сказать то, что он хочет сказать. Форма направлена не на то, чтобы вскрыть свойства, заложенные в самом материале, а на преодоление этих свойств, т. е. в обратную сторону [4, с. 208]. Автор перерабатывает и перестраивает жизненный материал (с. 206).

медведя. Некоторое время спустя Вика опять стала закрывать дверь и сказала, что пойдет убивать волка (здесь уже нападение волка лишь подразумевалось), но Лера настояла на том, что на этот раз она сама убьет зверя, и «убила» его.

Обсуждение

Игра — очень живая деятельность, в которой ребенок может «двигаться» по-разному. Если в центре его внимания находится смысл действия, он проигрывает его в вызове и строит два такта игры. Однако он может сосредоточиться не на ядерной, сюжетобразующей ситуации (смысл может быть уже открыт или еще не открыт), а на иных аспектах игры. Так, он может проверять, удержится ли в игре, взяв на себя отрицательную роль. Игра легко может перейти в другую деятельность, например, в конструирование, рисование или упражнение в каких-то физических умениях (состязание). Мы показали, что ребенок в игре пробует не только идеальные объекты (смыслы), но и себя как субъекта мотива, инициативы. Данный теоретический и исследовательский ход дополняет представление Д.Б. Эльконинова о единице игры. Единицей игры (функциональным органом чувствования смысла действия) является не одна изолированная роль, а соотношение двух ролей (ролевого действия, вызывающего ответное, и только в силу этого осмысленное действие).

Необходимо отметить, что для экспериментального изучения игры требуется хорошее техническое оснащение (качественное видеонаблюдение), а также значительное время для анализа текста игры. Для того чтобы лучше понимать происходящее в игре, необходимо знать историю игр данного ребенка, пронаблюдать за его играми более длительное время, фактически проводить клиническое наблюдение. Лишь в

этом случае можно выстроить гипотезу о том, при каких конкретных условиях редуцируется двухтактная игра, каким образом возникают одностактные игры, и составить возрастную характеристику динамики оформленности игры. Такую задачу мы перед собой не ставили.

Выводы

1. Практикование смысла возможно лишь как его чувствование телом ребенка. Спонтанные чувства ребенка — материал игры — является необходимым моментом игры. Только их включение в игровое действие приводит к подлинной его осмысленности. Проба идеального объекта (смыслового ядра) возможна не иначе как преодоление материала формой игры.

2. Формообразующим моментом игры выступает детская инициатива и двухтактная структура игрового сюжета.

3. Первым тактом игры является построение ситуации вызова какого-либо действия. Второй такт игры — отклик на этот вызов. В двухтактной игре желание открыто выступает как инициатива и приобретает культурную форму. Момент созидания, построения такой двухтактной игры и есть акт психического развития в игре. Только в этом моменте игровое действие характеризуется единством мотивационно-потребностной и операционно-технической сторон.

4. Материал игры — это серьезные эмоции и спонтанные чувства ребенка. Они являются «двигателем» игры и оформляются (объективируются) посредством сюжета. В одной игре сочетается несколько материалов. Двухтактная игра является средством чувствования смысла, его проживания.

Литература

1. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания. М., 1984.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1986.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
5. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М., 1986.
6. *Карпова С.Н., Лысюк Л.Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.
7. *Усова А.П.* Роль игры в воспитании детей. М., 1976.
8. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
9. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
10. *Эльконинова Л.И.* Роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольников // Мир психологии. 1998. № 5.

11. *Эльконинова Л.И.* О предметности детской игры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 2.
12. *Эльконинова Л.И.* О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1.
13. *Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В.* К проблеме присвоения смыслов в сюжетно-ролевой игре дошкольников. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. № 3.
14. *Эльконинова Л., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.
15. *Якобсон С.Г., Щур В.Г.* Психологические механизмы усвоения детьми этических норм. Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М., 1977.
16. *Bettelheim B.* Za tajemstvím pohádek. Praha, 2000.
17. *Elbers (ed.)* Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood. 1996. № 3 (4).
18. *Lindqvist G.* The Aesthetics of Play // Uppsala Studies in Education. 1995. 62.

Form and Material of Role Play in Preschool Children

L.I. Elkoninova,

Ph.D. in Psychology, senior researcher at the Institute of Preschool Education of the Russian Academy of Education

T.V. Bazhanova,

Postgraduate student at the Educational Psychology Faculty at the Moscow State University of Psychology and Education

The article addresses the problem of how cultural forms in role play become the means of behaviour change, of overcoming its natural forms. First, the article analyses a cultural means (in this case, a fairy tale) that specifies the general way of testing the meaning of action (the relations between people) in play. Second, it is shown that this general way involves constructing a duple play plot that includes a symbolic call for action and a role response to it. Putting play into the ideal duple form is actually the act of mental development. The unity of motivational and operational aspects of action exists only in the making of duple play. Overcoming its material (natural affects, emotional experiences) through the duple form - that's the mechanism of duple play. The article also describes child play materials and shows the resistance of material to play form.

Key words: role play in preschoolers, developed (ideal) form of play, play material, overcoming play material though cultural form.

References

1. *Vasilyuk F.E.* Psihologiya perezhivaniya. M., 1984.
2. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psichicheskom razvitií rebenka // *Voprosy psichologii.* 1966. № 6.
3. *Vygotskii L.S.* Psihologiya iskusstva. M., 1986.
4. *Vygotskii L.S.* *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1.* M., 1982.
5. *Zaporozhec A.V.* *Izbrannye psichologicheskie trudy: V 2 t. T. 2.* M., 1986.
6. *Karpova S.N., Lysyuk L.G.* (1986) *Igra i nraivstvennoe razvitié doshkol'nikov.* M., 1986.
7. *Usova A.P.* *Rol' igry v vospitanii detei.* M, 1976.
8. *El'konin B.D.* *Vvedenie v psichologiyu razvitiya.* M., 1994.
9. *El'konin D.B.* *Psihologiya igry.* M., 1978.
10. *El'koninova L.I.* *Rol' volshebnoi skazki v psichicheskom razvitií doshkol'nikov // Mir psichologii.* 1998. № 5.
11. *El'koninova L.I.* *O predmetnosti detskoj igry // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 2000. № 2.
12. *El'koninova L.I.* *O edinice syuzhetno-rolevoj igry // Voprosy psichologii.* 2004. № 1.
13. *El'koninova L.I., Bazhanova T.V.* *K probleme prisvoeniya smyslov v syuzhetno-rolevoj igre doshkol'nikov (2004). Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. № 3.*
14. *El'koninova L., El'konin B.D.* *Znakovoe oposredstvovanie, volshebnaia skazka i sub'ektnost' deistviya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 1993. № 2.
15. *Yakobson S.G., Shur V.G.* *Psihologicheskie mehanizmy usvoeniya det'mi eticheskikh norm. – V kn.: Psihologicheskie problemy nraivstvennogo vospitaniya detei.* M., 1977.
16. *Bettelheim B.* *Za tajemstvím pohadek.* Praha, Lidove noviny, 2000.
17. *Elbers (ed.)* *Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood.* 1996. №. 3 (4).
18. *Lindqvist G.* *The Aesthetics of Play.* Uppsala, Uppsala Studies in Education 62. 1995.