

ИГРА – КУЛЬТУРНО- НЕПОСРЕДСТВЕННАЯ ФОРМА ЖИЗНИ И ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Е.А.БУГРИМЕНКО,
Л.И.ЭЛЬКОНИНОВА*

В статье реализуется подход к пониманию игры ребенка в рамках отечественной психологической школы, согласно которому сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте представляет собой непосредственно-культурную форму трансляции смыслов человеческих действий и отношений. Прослеживается общность свободной детской ролевой игры и игры на основе сказочных сюжетов. Проводится мысль, согласно которой важнейшая функция сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте состоит в том, что в игре ребенок разворачивает в игре экзистенциальное содержание своего внутреннего мира, оформляя его в сюжете и опробывая действие, разрешающее внутренний конфликт, чего он не в состоянии сделать в реальной жизни.

Игра живет только в «недисциплинарном пространстве», поэтому в воспитании дошкольника необходима «игровая пауза», о чем должны быть осведомлены взрослые, имеющие дело с его воспитанием.

* *Бугрименко Елена Александровна* – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории Теоретических и экспериментальных проблем психологии развития Психологического института РАО; *Эльконинова Людмила Иосифовна* – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института развития дошкольного образования РАО.

*«Но подойдем поближе к площадке, где играют дети,
чтобы стать здесь если не законодателями,
то, по крайней мере, маркерами в игре».*

Жан-Поль. *«Левана, или Учение о воспитании»*

Взрослый по отношению к ребенку – приговоренный воспитатель. Любое его действие и бездействие, само его существование рядом с ребенком, так же как и отсутствие, в конечном счете всегда имеет тот или иной эффект воспитания, часто он бывает неожиданным и далеким от сознательного замысла взрослого (как, например, эффект «воспитанной беспомощности»). «Фатум» родительской ответственности, принципиальная невозможность «невинного» отцовства и материнства – тема психоанализа, его психотерапевтический метод «выведения на чистую воду» детско-родительских зависимостей, так долго бывший у нас запретным, теперь приобретает особый спрос. Поэтому специалисту другой школы, работающему в отечественной традиции культурно-исторического подхода к развитию ребенка, приходится начинать свой разговор о внутренней связи ребенка и взрослого и ее осуществлении через игру со слов: «Я не об этом», т.е. не об игровой символике инстинктивных влечений ребенка, скрытых конфликтах с родителями и возможности изживания этих конфликтов в игре. Так о чем же? О том, какое культурное содержание передается ребенку в форме игры, почему оно требует для своей передачи именно игровой формы, и чем определяется ответственность воспитателя в отношении самостоятельной, свободной сюжетно-ролевой игры дошкольника.

Главная трудность и парадоксальность позиции воспитателя состоит в том, что он хочет добиться такого поведения ребенка, которое одновременно было бы и выполнением требований (указаний, образцов) взрослого и осуществлением собственных желаний ребенка, в котором он сам, ребенок, хотел бы действовать так, а не иначе. Можно ли «заставить ребенка хотеть»? Ответ, казалось бы, очевиден, однако попытками такого рода заполнена повседневная родительская практика воспитания детей. Почему так нелегко дается передача ребенку всей полноты действия, не только его внешних правил, но и общих способов, а главное – смыслов?¹ Проблема в том, что «...на предметах не написан способ дей-

¹ Действие в отечественной культурно-исторической психологии рассматривается как единица развития ребенка. Культурная форма действия – это единство двух его сторон: операционально-технической и мотивационно-смысловой, в которых реализуются отношения «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый».

ствия с ними, а на действиях – их человеческий смысл», – так отвечал на этот вопрос крупнейший отечественный психолог Д.Б.Эльконин, открывший особое содержание детской ролевой игры – *ориентацию в смыслах человеческих действий и отношений* (Эльконин Д.Б., 1978, с.277). Смысл не может быть получен ребенком как готовый образец извне, он может быть открыт и пережит ребенком только в результате его собственных действий с самим собой. Игра как раз и является той особой культурно-непосредственной формой жизни детей, в которой ребенок действует собой и на себя (ребенок может играть с чем угодно и с кем угодно, объекты его игры могут быть любыми, но предмет игры – всегда он сам, его собственное состояние).

О какой культурной непосредственности здесь идет речь? Существует произвольное, импульсивное поведение ребенка, которому в воспитании всегда противопоставлено поведение по правилу, соответствующее культурной норме. В сюжетно-ролевой игре удивительным образом сочетаются эти две противоположности: она импульсивна, т.е. целиком подчинена побуждению, желанию, точнее, она и есть состояние желаний, и в то же время – правилосообразна. Л.С.Выготский выразил эту особенность игры формулой «правило, ставшее аффектом», а саму игру назвал главным трактатом культурного развития ребенка (*Выготский*, 1978, с.292).

И в популярной, и в научной литературе по теме «развитие дошкольника» об игре говорится как о деятельности, в которой развивается воображение, фантазия, мышление, воля ребенка, его способность к творчеству, умение общаться со сверстниками и еще многое другое; не говорится, как правило, только об одном – о сути ролевой игры, ее основном «культурном задании»: о том, как в игре ребенок обнаруживает, прощупывает, переживает смысл человеческих действий и отношений. Дело в том, что реальная картина детского «играния» совсем не похожа на целостное, осмысленное поведение.

Что видит взрослый-наблюдатель? Бесконечные повторы одних и тех же манипуляций с игрушками, затяжную подготовку к игре (поиск игрового места, расстановку, перекладывание игровых предметов), часто так и не переходящую в игру, детские споры и обиды. Действительно, очень трудно обнаружить хоть сколько-нибудь связанное содержание в таком поведенческом «тексте», где действия условны и сокращены, не всегда сопровождаются словом (более того, действие и сопровождающее его слово могут противоречить друг другу), где смысл жестов понятен только «изнутри» игры, где участники постоянно отвлекаются от сюжета, по которому договорились играть, и многократно меняют принятые на себя

роли, где ход игры определяется не только ролевыми, но и реальными отношениями детей (исполнение роли может быть обусловлено борьбой за лидерство или за право пользования определенной игрушкой). Какие же «очки» нужны наблюдателю, чтобы сквозь все эти помехи рассмотреть то содержание, которое проигрывается ребенком в сюжетной игровой форме, и увидеть не внешнюю, а внутреннюю реальность игры – то, как ребенок с помощью сюжета приходит к переживанию смысла человеческих отношений?

На этот вопрос мы попытаемся ответить, используя логику культурно-исторического подхода к развитию ребенка. Согласно этой логике, внутреннюю картину человеческого действия следует рассматривать через те внешние культурные формы, которые являются для него опорой. Культурные образцы самой сюжетно-ролевой игры не существуют в материальном виде, игра – «дописьменная» форма поведения, она остается в игровой атрибутике, в связях людей, но не остается в «памятниках». Но есть особый культурный образец сюжетосложения, адресованный дошкольному возрасту, – сказка. Если ранний возраст (от 1-го до 3-х лет) «обслуживают», прежде всего, сказки про животных и так называемые кумулятивные сказки, как, например, «Репка», «Теремок», «Колобок» (здесь используется типология сказок, разработанная В.Я.Проппом /1984/), то в дошкольном детстве (от 3-х до 7-ми лет) главную роль играют волшебные сказки².

Далее мы постараемся показать, как структура сказочного сюжета воспроизводится в игре и становится средством, с помощью которого ребенок обнаруживает смысл человеческих отношений.

В чем сила действия сказочного героя?

В педагогической практике волшебная сказка – излюбленное средство воспитания «нравственного поведения». Нетрудно догадаться, чем она так привлекает педагогов: в сказке действуют персонажи, олицетворяющие добро и зло, и кажется, что с помощью этих ясных образцов можно легко добиться от ребенка «морально правильного» поведения в реальной ситуации нравственного выбора. Однако попытки такого рода, даже подкрепленные психологическими приемами организации поведения (Стрелкова, 1986; Якобсон, 1984), как правило, оказываются малоуспешными. Сказка как будто сама преподносит воспитателям урок – к ней

² Данная возрастная адресация сказок имеет психолого-педагогическое обоснование (см. работу: Запорожец, 1986; в которой исследуются особенности понимания сказок детьми разных возрастов).

нельзя подходить строго дидактически, только лишь как к материалу правильного отношения человека к жизненной реальности, ведь в сказке нет и намека на то, каким способом справиться с нежелательным поведением, с помощью чего, например, сдерживать свои эгоистические устремления. Дидактизация сказки у многих вызывает внутренний протест, в том числе и у некоторых специалистов в области детской психологии, которые все же считают сказку одной из форм воспитания: «Подобное отношение (к сказке), – пишет Б.Д.Эльконин, – имеет молчаливым допущением, что сама по себе сказка как она есть, вне педагогических разворотов и преобразований ее специфики, «экстракций» из нее нужного содержания, не представляет и не формирует человеческой субъектности³. Молчаливо допускается и практически утверждается, что нет такого опыта субъектного действия, который оформляется в самой по себе волшебной сказке. Вместе с тем в полном согласии с фактами утверждается, что слушание сказки – это насыщенное и выразительное переживание. А если это так, то, значит, есть опыт и есть сознание, которые строятся в сказке «самой по себе», задаются ее спецификой вне какой-либо дидактизации и педагогизации» (Эльconiнова, Эльконин Б.Д., 1993, с.66).

Понятно, что обнаружить этот опыт только психологическими средствами невозможно. Сказка «сама по себе», ее полная эстетическая форма – предмет культурологического и литературоведческого анализа. Согласно Ю.М.Лотману (1970), сказочный мир устроен поляризованно: в нем два семантических пространства, отделенные друг от друга четкой границей (в виде речки, поля, забора и т.п.); одно пространство – «свое», обыденное, а другое – «чужое», необычное, опасное (например, лес, тридевятое царство)⁴. Событийность сказочного сюжета связана с переходом героя из одного пространства в другое. Здесь сразу же отметим, что семантическую поляризацию пространства можно обнаружить и в сюжетной игре ребенка. О том, какую функцию выполняет деление пространства на «свое» и «иное» в игре, и как строится игровое действие на границе этих пространств, мы расскажем позднее. Сначала следует определить тот особый опыт субъектности, который обусловлен структурой сказочного сюжета. В работах В.Я.Проппа «Морфология сказки», «Русская сказка» выделены основные функции действующих лиц и основные роли, неизменно повторяющиеся в разнообразных сказочных

³ Субъектность здесь понимается как способность управлять собой, т.е. как то, в чем ребенок является автором своего поведения.

⁴ Описание семантики сказочного мира при помощи бинарных оппозиций, выраженных на языке пространственных отношений, см. также в работе (Мелетинский Е. и др., 1969).

сюжетах⁵. Анализ распределения функций по ролям привел В.Я.Проппа к выводу о том, что круг действий героя уже, чем круг действий дарителей и помощников. Именно благодаря их усилиям герой совершает свой главный подвиг – ликвидирует беду или недостачу (согласно В.Я.Проппу, ликвидация беды или недостачи является основным событием волшебной сказки). Герой хочет добиться цели, но техника осуществления его желания отдана другим.

Работы Д.Лихачева, Ю.Лотмана, Е.Мелетинского, В.Проппа, в которых обсуждается строение волшебной народной сказки, помогают увидеть, что субъектность героя представлена в сказке противоречиво: с одной стороны, он прилагает минимум собственных усилий для преодоления серьезных и практически непреодолимых препятствий, возникающих на его пути (как только появляется затруднение, в дело включаются помощники и волшебные средства, благодаря которым герой приближается к цели), с другой – он вовсе не пассивен, а наоборот, целеустремлен и полон решимости действовать. В сказке выделено не то, каким способом ее герой решает задачу, а то, что он *решается* ее решить, принимает на себя заботу и работу по выполнению действия. Умение героя управлять своим поведением – совершенно особое: он не силен в том, что мы называем контролем над собой (вспомним, как часто сказочный герой нарушает запреты, из-за чего и попадает в беду), он не задается вопросом, почему и зачем нужно взяться за дело (как говорит В.Я.Пропп, «сказке не свойственны мотивировки, формулируемые словами» /Пропп, 1969, с.69/), не разрабатывает план пути от замысла к цели, у него другое призвание – не отступать от намерения, он – герой поступка («сказано – сделано»), его дар в *инициативности* действия (так назвал особый опыт действия, «заданный» в сказке, Б.Д.Эльконин /1994/).

В тексте сказки сила намерения героя, инициативность подчеркнуты тем, что требуемое действие представлено как очень трудное, невыполнимое в «этом мире», непосильное для человека с обычными способностями. В ином мире сказки – чужом и часто страшном – успех достигается с помощью волшебных средств. Сказочное действие никогда не застре-

⁵ Всего 31 функция (1. Отлучка. 2. Запрет. 3. Нарушение запрета. 4. Выведывание антагониста. 5. Выдача антагонисту сведений о жертве. 6. Подвох вредителем жертвы. 7. Невольное пособничество жертвы. 8. Вредительство или недостача. 9. Посредничество – сообщение о беде, просьба. 10. Начинающееся противодействие. 11. Отправка героя. 12. Первая функция дарителя (испытание героя). 13. Реакция героя. 14. Снабжение героя волшебным средством. 15. Пространственное перемещение героя между двумя царствами. 16. Борьба героя с антагонистами и т.д.) и семь ролей (антагонист, даритель, помощник, искомый персонаж, отправитель, герой, ложный герой).

вает на технических подробностях использования средств, замысел и результат действия всегда слиты (достаточно задумать, и получится). «Герой легко преодолевает всевозможные преграды, передвигается с необыкновенной легкостью... Намерения встречают не сопротивление среды, а сталкиваются с другими намерениями... препятствия в сказке не могут быть предусмотрены – они внезапны. Это своеобразная игра в мяч: мяч кидают, его отбивают, но сам полет мяча в пространстве не встречает сопротивления воздуха и не знает силы тяжести... Действие сказки идет, как бы, навстречу желаниям героя: только герой подумал, как бы ему известить своего недруга, а навстречу ему Баба Яга и дает совет» (Лихачев, 1987, с.631). Поэтому весь труд решения задачи связывается с личностью героя, он предстает как олицетворение абсолютной смелости, решительности и т.п. качеств, которых оказывается достаточно, чтобы задуманное действие совершить успешно. Так в сказке через затушевывание одних и выделение других сторон действия прорисовывается «внутренняя картина» опыта инициативного отношения к миру.

Но как этот опыт извлекается и перенимается ребенком? Только через непосредственное сопереживание и внутреннее содействие герою или в слушании сказки есть еще какая-то работа ребенка с самим собой? И как в этой работе участвует взрослый, если он не морализатор, экстрагирующий из сказки образцы правильного поведения, а просто добросовестный рассказчик (чтец) сказки?

Общность рассказчика и слушателя сказки

Всякий, кому приходилось читать сказку маленькому ребенку, знает, какую возможность управлять эмоциями ребенка дает сказочный сюжет, особенно его «ударные» места, где герою грозит опасность, предстоит тяжелое испытание. В ситуации слушания сказки взрослый волей-неволей становится для ребенка посредником между двумя мирами – реальной и волшебной жизнью. Для того чтобы решить свою посредническую задачу – причастить ребенка к идеальному миру совершенных действий (Эльконин Б.Д., 1994), – взрослый должен само рассказывание сказки сделать событием.

Событийность рассказывания связана с несколькими условиями. Прежде всего, сказка должна быть рассказана (выслушана) от начала до конца, только в целостной форме сказки поведение героя обретает смысл. Взрослый, умело рассказывающий сказку, определенным образом сближает мир слушателя и сказочный мир, удерживаясь между ними, т.е. одновременно придает реальность сказочным персонажам (интонационно перевоплощаясь в них) и возвращает ребенка к реальным родственным

отношениям (например, берет его на руки). Рассказывание сказки – это всегда живой поиск нужной для данной ситуации меры между вытягиванием ребенка в иной, волшебный мир и отстранением от него (ведь важно, с одной стороны, не напугать ребенка близостью этого мира, а с другой, – не отдалить его настолько, что ребенку станет не интересно). Из-за этой одновременной двунаправленности действие рассказчика напряжено, имеет своеобразный ритм, который каждый раз надо искать заново. В этом помогает сам текст сказки: он «дышит» за счет чередования более и менее напряженных моментов. Любопытно, что ребенок, слушая сказку, внутренне содействует не только герою, но и откликается на действия рассказчика: то вытягивается в сказочный мир (подражает действиям персонажей, повторяет их высказывания, переживает сказочные события как реальные, плачет), то стремится уйти от него, отключиться от сильного сопереживания (щиплет себя, отворачивается от взрослого, просит пропустить отдельные эпизоды). Таким образом, ребенок, как и взрослый, старается удержаться между двумя мирами (своим, реальным и иным, волшебным), быть одновременно и в сюжете, и вне его. Только тогда, когда ребенку удастся нащупать зону, где это возможно, и преодолеть свой страх перед волшебным миром, он приобретает способность участвовать в сказочном событии от начала до конца, и ему открывается смысл поведения героя⁶.

Сюжетная форма переживания смысла

Опробовать смысл инициативности (воспроизвести, прояснить, почувствовать) ребенок может только в игре, где есть пространство условных, не рискованных действий (игровое «как будто»), и где, в отличие от реальности, дети не втянуты случайно как заложники своих эмоций в тот или иной жизненный сюжет, а сами строят сюжетную форму своих переживаний. Это получается не сразу, маленьким детям (трех-четырёх лет) еще очень трудно создать в игре ситуацию, которая имеет значение «вы-

⁶ Многим известно, до чего дети-дошкольники упорны в своем стремлении слушать одну и ту же сказку по несколько раз подряд, с какой настойчивостью они требуют ничего не менять в последовательности событий и даже в порядке слов. Повторное слушание необходимо для того, чтобы нащупать, установить границу между реальным и воображаемым мирами и потренироваться «в ее удержании». Когда она найдена, мир для ребенка поляризуется на внешний (реальный) и внутренний (воображаемый), и это проявляется не только в понимании сказки как вымысла, о чем много писалось в педагогической литературе, но и в изменении отношения ребенка к самим собой: он открывает существование у себя представлений, приобретает способность произвольно работать с ними.

зова герою» (когда обстоятельства «вопрошают» героя: возьмешься ли ты за дело?), поскольку такая ситуация в сказке обычно связана с конфликтом, нарушением запрета старших («козлята» открыли дверь «волку», «сестра» оставила «братца» без присмотра и т.п.). Для развертывания сюжета игры запрет, конечно, должен быть нарушен, иначе не будет ни беды, ни потерпевшего, которому адресован подвиг героя, но для маленьких детей это преграда, «болевая точка» в построении действия, они разнообразными способами стараются уйти от конфликта.

Уже в самом начале игры дети устраняют возможность беды («только их никто не съест, “волк” не ходит туда»; «Яга просто так печку топит»; сестрица перед уходом запирает братца дома «чтобы его “гуси” не поймали» и спокойно уходит гулять с подружками), иногда превращают антагониста в хорошего персонажа («а “волк” этот хороший, он их не съест»; «они все (т.е. Яга, братец и сестрица) вместе дружно жили»). Если же «вредительство», одна из основных функций сказочных персонажей, по В.Проппу, разыгрывается, то в очень мягкой форме («гуси» уносят братца, но Яга не собирается его есть; «волк» не съедает, а уносит «козлята», и они сами убегают от него домой; «мама-коза» потихоньку крадет своего козленка или даже сама съедает «волка»). При этом дети отлично знают, что случилось в сказке (на вопрос взрослого: «А в сказке как было?» ребенок шепотом отвечает «съел»).

Без конфликта игра по сказке быстро обрывается, дальше дети устраивают кормление персонажей, укладывают их спать, даже высаживают на горшок. Такая игра разворачивается только в одном игровом пространстве – пространстве «дома», а мир сказочного «антагониста» – чужой, опасный – в игре никак не обозначается, т.е. путешествию героя, в котором он должен выдержать испытания, не остается места. Дети постарше пытаются совместить противоположные действия – нарушить запрет и одновременно предотвратить беду («коза» выходит из дома «за сочной травкой», но «щиплет» ее у самой двери, лишая «волка» возможности незаметно «подкрасться»). Постепенно, в повторных играх дети начинают улавливать различие между своими действиями «по правде» и «понарошку», и тогда им удается, преодолев себя, разыграть нарушение запрета и перейти ко второй части сказки – подвигам героя.

Игра детей, впервые решившихся действовать как герой (инициативно и бесстрашно), всегда идет в ускоренном темпе: они быстро разыгрывают нарушение запрета и вредительство, стремительно «выбегают в путь» (в другое игровое пространство, принадлежащее антагонисту), устраняют беду и сломя голову возвращаются «домой», пропуская испытания героя на обратном пути. Темп игры, мимика, движения детей говорят

о том, что они действительно вовлечены в сказочное событие, и одновременно заняты тем, что удерживают обе части сюжета, связывают их в одно целое. Это требует особых усилий, и успех в таком деле переживается ребенком как триумф («Вот такую сказку мы придумали про козлят!», – гордо говорит мальчик, маршируя по комнате).

Здесь важно понять особенность игрового поиска и пробы смысла инициативного действия: они могут появиться лишь тогда, когда ребенок начинает строить обстоятельства, содержащие в себе ожидание этого действия, его вызов, т.е. когда первой частью сюжета строится его вторая часть – устранение беды. Поясним еще раз: *смысл действия героя обнаруживается, переживается и удерживается ребенком с помощью особого средства – двухтактной формы игры* (в первом такте он создает конфликт, ситуацию, связанную с риском, во втором – ответное, разрешающее конфликт действие). Сюжет игры – «зеркало» такой работы: в процессе повторов игра приобретает целостную, завершенную сюжетную форму.

Не только в играх по сказочным сюжетам, но и в свободной детской ролевой игре, как правило, есть какое-то противостояние, конфликт. Дети сначала организуют «провокацию» действия, его ожидание, тогда это действие становится уместным, необходимым («имеющим смысл»), а затем – ролевой отклик на это ожидание. Каждый такт игры связан со своим игровым полем, между ними существует граница. Строя сюжетные связи, дети многократно переходят от одного такта к другому, и всякий раз пересекают эту границу.

Что «толкает их в путь», чему дети придадут двухтактную сюжетную форму, какие жизненные события, состояния, переживания становятся материалом игры?

Дети называют свои игры просто: «в доктора», «в машинки», «в дочки-матери», «в магазин», «в полицейских», «в спасение», «в колдунов» и т.д. Традиционно считалось, что главный материал сюжетно-ролевой игры – это вопрос ребенка о правилах семейной жизни и «жизни» той или иной профессии, но тема, заявленная ребенком, и внешние атрибуты ролевого поведения чаще всего не совпадают с содержанием игры, с тем, что действительно проигрывается (так, например, содержанием игры в «дочки-матери» может быть отношение ребенка к себе, своему желанию, а жизненным материалом, подтолкнувшим к игре, – непонимание, почему родители не покупают то, что ребенок просит). Догадаться о подлинном содержании игры бывает очень трудно, для этого надо увидеть в реальном процессе игры многократные попытки ребенка добиться более точной и мощной кульминации одного и того же события (например, просьбы и ответа на нее).

Материал игры – это всегда то, что касается *осмысленности* жизни ребенка и затрагивает его экзистенциально. Не важно, с какой отчетливостью ребенок воспринимает такие события, важно, что ему непонятен их смысл. Что чаще всего подталкивает детей к игре?

- страх перед стихией (утонуть, стореть), перед вредительством злых сил (Бармалеем, волком), страх остаться одному, потеряться, оказаться беспомощным;
- вопрос о самореализации, самоутверждении: я хороший (сильный, большой), я все могу;
- запреты старших, наказание за нарушение запрета;
- необходимость сна (зачем ложиться спать, особенно днем);
- существование смерти (что значит умереть, быть мертвым);
- вопрос о том, откуда и как появляется на свет ребенок;
- вопрос о том, как к ребенку относятся (любят ли его).

Почему столь серьезные переживания становятся материалом «несерьезной» игровой деятельности? Почему ребенок не может справиться с ними в реальной жизни? Сама по себе фактическая, «натуральная» жизнь ребенка – это чистая «страдательность», в реальной жизни он получает «царапины», но не имеет возможности осмыслить свои переживания, сделать их *для самого себя* реальными, т.е. представимыми, найти им разрешение. Переход от чистой страдательности к реальности переживания совершается через игровое действие, в этом – магия игровой формы. Играя, ребенок разворачивает вовне свой внутренний мир, оформляет его в сюжете, превращает в событийную историю. Он выстраивает ситуацию конфликта, воздействует им на себя («подставляется») и пробует откликнуться на свое переживание действием, добиваясь разрешения чувства. И здесь, в этих кульминационных точках, сюжетная игра – совершенно самостоятельный, творческий акт: никто не может подсказать ребенку требуемое действие, оно в принципе неизвестно, он должен найти его сам. Поэтому детские игры, как правило, непредсказуемы. Ребенок пробует «успешность» разрешающего конфликт действия через повторы, в них удачность действия снова и снова чувствуется, проверяется. Такую работу можно назвать *переживанием смысла*. Понятно, что и взрослая жизнь ставит человека перед необходимостью самоосмысления, работы с собственными переживаниями, но взрослый уже не имеет того особого функционального органа, которым создается и переживается смысл в детстве, естественная техника сюжетно-ролевой игры – достояние дошкольного возраста, в нем игра – форма жизни, действительное жизнетечение. И такая ситуация неповторима в других возрастах.

Игровая пауза воспитания

Говоря об игровой технике «воспитания чувств» в дошкольном детстве, мы стремились показать:

– эта техника – не педагогический конструкт, а живой функциональный орган, она устроена «по образу и подобию» идеальной культурной формы – волшебной сказки, что не отменяет ее спонтанного, естественного начала;

– ролевая игра проходит свой путь развития от частичной к полной сюжетной форме, от сосредоточенности на внешних атрибутах и порядке ролевого действия к поглощенности его смыслом;

– игра, как и слушание сказки, – это всегда повторяющееся действие, многократная проба смысла, в подлинной сюжетно-ролевой игре не может быть исходной осмысленности, поскольку она не способ осуществления того или иного желания (к примеру, желания быть взрослым), а скорее способ его обретения, желание не предшествует игровому действию, а возникает «на его вершине»;

– конфликтность, нарушение всяческих запретов, в том числе и запрета на «нехорошие слова», в игре чаще обусловлены сюжетной необходимостью, чем дурным воспитанием: игровое действие в определенные моменты должно быть «вызывающим», ребенок создает ситуацию вызова ради последующего ролевого отклика на него, а вовсе не ради эпатажа взрослого – участника игры или ее непрошеного зрителя.

Пожалуй, самый большой труд для воспитателя – удержаться от воспитания: не поворачивать ребенка ежеминутно лицом к его поступкам («Посмотри, что ты сделал!»), не ставить перед ним образцы совершенного поведения как барьер его собственному действию (в таких ситуациях маленький ребенок, скорее всего, ничего не увидит и вряд ли поймет смысл родительских претензий, ведь *его* действие было «про другое»), не пытаться инициировать детскую инициативу, принуждая к ней. Даже самые проницательные родители часто не догадываются, что взрослое сопровождение детского действия, все эти «так и не так», продолжается и тогда, когда ребенок наедине с собой или в группе сверстников занят игрой. И более того, – что именно в игре образ взрослого поведения становится для ребенка внутренним образцом, «тянущим к себе совершенством». Реальный взрослый не может в одиночку, без своего идеального ролевого «двойника» ввести ребенка в действительность взрослого порядка жизни⁷. Поэтому в воспитании дошкольника необходима «игровая

⁷ Усложнение этого порядка и привело в истории развития детства к возникновению ролевой игры (см. Эльконин Д.Б., 1978).

пауза»: взрослый, сокращая свою инициативу в отношении желаний, мотивов, внешних форм действия ребенка, освобождает пространство и время для детской инициативы – поиска сюжетной формы, позволяющей ребенку пережить смысл человеческих взаимоотношений (ответственности, родительской заботы, детского послушания и неповиновения и т.д.). Существенно, что игра «живет» только в недисциплинарном пространстве, там, где ребенок защищен от властного вмешательства взрослого. Воспитатель, разумеется, может стать участником игры, но только расставшись со своей дидактической миссией.

Право на игру

Когда в 50-е – 70-е годы прошлого века в отечественной психолого-педагогической науке оформлялось отношение к игре как к ведущей деятельности дошкольника, главным полем для реализации новых идей воспитания, полем, за которое надо было бороться, считались дошкольные учреждения. От них же, как тогда представлялось, исходила и главная угроза для игры. Действительно, о каком недисциплинарном пространстве и времени можно было говорить применительно к такому «строго режимному» заведению, как детский сад с типичными для него условиями: переполненными группами, отсутствием не только игровых комнат, но и спален? Наибольший вред детской игровой культуре причинила возрастная сегрегация детей в детских садах: многие игровые традиции и конкретные игровые сюжеты, «жившие» в разновозрастном коллективе, были утрачены. В этом отношении система дошкольного воспитания за последние полвека не изменилась: дети по-прежнему замкнуты в своей узковозрастной группе (младшей, средней, старшей, подготовительной)⁸. Но изменилось содержание программ воспитания: теперь в них уже отводится время на сюжетно-ролевые, режиссерские игры, драматизации⁹, становится больше детских садов, в которых свободная сюжетно-ролевая игра квалифицированно поддерживается педагогами и воспитателями. Все переворачивается: если раньше надо было отстаивать самостоятельную ценность игры перед практиками дошкольного воспитания, которые признавали игру только как мотивационную основу для неигровых (спортивных, учебных) достижений, то теперь, как свидетельствует опыт

⁸ В архитектурной планировке зданий для детских садов такая изоляция предусмотрена специально.

⁹ Программы: «Радуга» (Институт общего образования. Министерство общего и профессионального образования, 1989); «Развитие» (Институт развития дошкольного образования РАО, 1994); «Истоки» (Центр дошкольного детства им. А.В.Запорожца, 1995) и пр.

консультационной работы, наиболее беспомощными в организации и поддержке детских игр оказываются родители, – они не умеют играть с детьми в сюжетные игры и не понимают, зачем это нужно. Такая ситуация сама по себе не выглядит необычной, она лишь часть общей картины перемен в культуре детско-взрослых отношений.

В современной культуре детства положение игры становится все более двусмысленным: игра попадает в категорию *прав ребенка*¹⁰, но границы того, что должно быть защищено этим правом, стремительно размываются. Игрой называют все, в чем акцентирована экспрессивно-выразительная форма действия (игровое обучение, игровой тренинг, игровое шоу и т.п.). «Возраст игры» также теряет определенность: если раньше было понятно, что это дошкольное детство, то теперь – в последние 10-15 лет – играми, в первую очередь, конечно, компьютерными, оказались захвачены и подростки, и взрослые. В этих условиях трудно сохранить сюжетно-ролевую игру как *особую культурную форму жизни ребенка-дошкольника*¹¹. На разрушение этой формы работают и другие обстоятельства:

– утрата взрослым сообществом четких ориентиров и символов взросления: когда кончается детство и начинается зрелость? как зрелость может быть представлена ребенку, если взрослый не стабилен?;

– потеря выразительных форм упорядоченности семейной жизни (домашних ритуалов) и определенности, наглядности профессиональных занятий¹²;

– распространение в массовом родительском сознании идеи развития ребенка как не проблемы (воспитания и образования), а своего рода фетиша (современным родителям игра представляется всего лишь как способ раннего развития моторики, восприятия, памяти и пр. функций и не понятна как способ жизни ребенка);

– современная индустрия детских игр и игрушек, замещающих взрослого (то, что раньше было возможно только в непосредственном общении родителей и воспитателей с детьми, – знакомство ребенка с цветами, геометрическими формами, буквами, обучение начальному счету и пр. – теперь может выполнить игровое устройство);

– спекулятивное использование персонажей известных детских книг для «оживления» дидактического материала, публикация сказочных сюжетов в «новом формате» – сокращенном и искаженном виде.

¹⁰ Конвенция ООН «О правах ребенка», статья 31.

¹¹ О современном состоянии сюжетно-ролевой игры дошкольника см. (Смирнова, Гударев, 2004).

¹² Современный городской дошкольник часто не может ответить на вопрос о том, кем работают его родители («на компьютере денежки зарабатывают»).

Разумеется, общий контекст, в котором следует рассматривать изменения детской игровой культуры, гораздо шире – это история образования и преобразования периодов детства. Здесь мы хотели показать, что сюжетно-ролевая игра, возникающая на месте «разрыва» жизни ребенка и жизни взрослых, связывающая эти два мира, довольно «хрупкое» историческое образование, несущее нагрузку, которую не может «переложить на свои плечи» воспитание в других его формах. Мы полагаем, что участие взрослого в сохранении культуры сюжетной игры должно быть осмыслено заново, и такие попытки существуют (понимание работы взрослого как поисково-пробовательной в создании игровых пространств и разновозрастных детских сообществ), но это уже тема для другого разговора.

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский Л.С.* Из записок конспекта Л.С.Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
- Запорожец А.В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды. Т.1. М., 1986.
- Лихачев Д.С.* Поэтика древнерусской литературы. Л., 1987
- Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М., 1970.
- Мелетинский Е. с соавт.* Проблемы описания волшебной сказки // Труды по знаковым системам. Т. IV. Вып. 236. Тарту, 1969.
- Пропт В.Я.* Русская сказка. Ленинград, 1984.
- Пропт В.Я.* Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1969.
- Смирнова Е.О., Гударева О.В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопр. психол. 2004. № 1. С.91-103.
- Стрелкова Л.П.* Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
- Эльконинова Л.И., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ, сер.14. Психология. 1993. № 2.
- Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
- Якобсон С.Г.* Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984.