

Психологические основы дошкольной игры¹

А. Н. Леонтьев,

доктор психологических наук, профессор

1

В психологии существует множество взглядов на игру, имеется множество теорий игры. Достаточно перечислить только самые известные из них, чтобы убедиться в том, как много занимались детской игрой: это теория Ф. Шиллера и Г. Спенсера, известная теория К. Гросса, Р. Холла, К. Бюлера, В. Штерна, Дж. Дьюи, К. Коффки; своеобразные взгляды на игру развивает Ж. Бойтендейка; у нас теорию игры разрабатывал Л. С. Выготский, а последнее время анализ игровой деятельности был дан С. Л. Рубинштейном в его «Основах психологии». Охватить все эти теории и дать их анализ в рамках статьи нет никакой возможности. Поэтому мы ограничиваемся здесь лишь попыткой дать положительное решение проблемы игры, опирающееся на еще не опубликованные работы Д. Б. Эльконина и Ф. И. Фрадкиной, а также Г. Д. Лукова, которые подвергли игру детей преддошкольного и дошкольного возрастов экспериментальному исследованию исходя из гипотезы, выдвинутой Л. С. Выготским.

2

Игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе. Так, например, у ребенка, играющего в кубики, мотив игры лежит не в том, чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать ее, т. е. в содержании самого действия. Это справедливо не только для игры дошкольника, но и для всякой настоящей игры вообще. Не выиграть, а играть — такова общая формула мотивации игры. Поэтому в играх взрослых, если внутренним мотивом игры становится не столько играть, сколько выиграть, игра, собственно, перестает быть игрой.

Это, однако, слишком общая характеристика игры. Ведь игра развивается, и то, как играет дошкольник, — это нечто совсем иное, чем то, как играет школьник или взрослый. Значит, к игре нужно подходить очень конкретно, не ограничиваясь общими положениями (что, кстати сказать, является одним из главных недостатков большинства теорий игры), но раскрывая в ней специфику каждого этапа ее развития. Прежде всего нам нужно найти специфические особенности дошкольной игры.

Существуют различные по своему содержанию и происхождению формы игры. Например, существуют игры, которые возникают лишь в определенной ситуации и исчезают вме-

¹ Печатается с некоторыми сокращениями по: Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. I. М., 1983.

сте с этой ситуацией, они индивидуальны и неповторимы. Такая игра вспыхивает, осуществляется и угасает навсегда; она дитя случайных условий, она лишена традиции. Но существуют и игры традиционные. Такова, например, игра «в классы».

В ней могут варьироваться правила, способы расчерчивания площадки, но принцип игры остается неизменным.

Любопытно, что в истории игры подобные игры иногда насчитывают столетнюю и даже тысячелетнюю давность.

Существуют игры и с более короткой традицией — это игры, которые возникают впервые в данном детском коллективе и затем превращаются в игру, традиционную лишь для этого коллектива.

Таким образом, игра необыкновенно многообразна не только по своему содержанию, но и по своим формам и источникам. Однако, для того чтобы попытаться вскрыть психологическую сущность игры, следует начать с анализа самого простого примера, самой простой игровой деятельности ребенка.

Вспомним такую простую игру, как езда верхом на палочке. Это тоже, конечно, игра, и при этом очень типичная. Среди других игр это очень простая игра. Попытаемся ее проанализировать.

Нам говорят, что игра является результатом некоторого избытка сил ребенка, который и истрачивается в процессе ее. Конечно, по-видимому, какой-то избыток сил действительно нужен для того, чтобы ребенок мог скакать по комнате верхом на палочке, но это еще далеко не объяснение, потому что вся проблема и заключается в том, почему ребенок именно так, а не иначе тратит свои силы, т. е. почему он именно скачет и почему он скачет именно верхом на палочке. На это нередко дается следующий ответ: ребенок скачет на палочке потому, что у него пробудилась фантазия; ребенок воображает палочку лошадью и соответственно действует с ней, как с лошадью: садится на нее верхом и едет. Это объяснение является не только фактически ложным, но и несостоятельным в своей принципиальной основе. Это и есть как раз такое объяснение, такой образец подхода к деятельности ребенка, которые выводят ее из уже наличных, где-то сложившихся изменений его сознания, в то время как основной путь психологического анализа всегда должен идти в обратном направлении: начинать рассмотрение с реальной деятельности ребенка, чтобы, исходя из нее, понять соответствующие изменения в его сознании и лишь затем вскрыть обратное влияние этого изменившегося теперь сознания на дальнейшее развитие деятельности.

Мы уже знаем, как вообще рождается игровое действие у дошкольника. Оно рождается из потребности ребенка действовать в предметном мире, не только непосредственно доступном самому ребенку, но и в более широком мире взрослых. У ребенка возникает потребность действовать, как взрослые, т. е. действовать так, как это видел ребенок у других, как об этом ему рассказывали, и т. д. Ребенок стремится ехать верхом на лошади, но не умеет этого и пока не в состоянии этому научиться: это ему недоступно. Поэтому происходит своеобразное замещение: место лошади заступает в игре предмет, который принадлежит к миру непосредственно доступных ребенку предметов.

Исходя из того, что сделанное нами допущение правильно (ниже мы проверим фактическую правильность этого допущения экспериментально), рассмотрим, что же мы находим в данном игровом процессе, в данной деятельности ребенка. Прежде всего мы находим в ней известное действие — езду верхом на лошади. Попытаемся теперь его проанализировать. Всякое действие характеризуется сознательной целью, на которую оно направлено. Цель данного игрового действия — это не поехать куда-нибудь, но ехать верхом на лошади.

Другое, что характеризует всякое действие, — это операция, тот способ, которым осуществляется данное действие, т. е. то, что в действии определяется его реальными предметными условиями, а не только целью, как таковой. В данном действии мы, конечно, тоже находим операцию, т. е. тот способ, каким оно осуществляется. Однако при этом мы обнаружи-

ваем своеобразное отношение этой операции к действию. Операция здесь не соответствует действию: операция соответствует палочке, а действие — лошади.

На этом парадоксальном отношении необходимо остановиться подробнее. На первый взгляд может показаться, что и само действие здесь соответствует также не цели, а игровому предмету — палочке, что оно, следовательно, ничего не имеет общего с реальным действием. Это, однако, не так. Действие в игре всегда соответствует, хотя и своеобразно, действию людей по отношению к данной цели.

Вот пример, который я заимствую из работы Ф. И. Фрадкиной: дети под влиянием впечатления от оспопрививания играют в прививку оспы. Они действуют так, как действуют в этом случае на самом деле, т. е. реально натирают кожу руки «спиртом», делают «надрез», затем вносят «дитрит» и т. д. В игру вмешивается экспериментатор и предлагает: «Хотите, я вам дам настоящего спирта?» Конечно, такое предложение встречается детьми с восторгом: ведь гораздо интереснее натирать настоящим спиртом, нежели воображаемым. «Вы пока прививайте, а я пойду за спиртом, раньше привейте, а потом потрете настоящим спиртом», — говорит экспериментатор. Это предложение, однако, идет уже вразрез с законами игры и категорически отвергается детьми. Конечно, натирать настоящим спиртом гораздо более привлекательно, чем воображаемым, но натирать им после прививки нельзя. Это меняет действие, это уводит от реального действия. Реальное действие заключается в том, чтобы раньше натереть кожу спиртом, а потом сделать надрез. Наоборот же никогда не бывает. Поэтому пусть лучше спирт будет воображаемым, но зато само действие будет протекать в полном соответствии с реальным действием.

В игре могут быть изменены условия действия: ватка может быть заменена бумажкой, игла — деревянным конусом из строительного материала или просто палочкой, спирт — воображаемой жидкостью, но содержание и порядок действия обязательно должны соответствовать реальному действию.

Итак, то выделяемое психологическим анализом содержание игрового процесса, которое мы называем действием, есть для ребенка реальное действие. Оно извлекается ребенком из реальной жизни. Поэтому оно никогда не строится по произволу, оно не фантастично. Единственно, что отличает его от действия неигрового, — это мотивация, т. е. то, что оно психологически независимо от своего объективного результата, ибо его мотив лежит не в этом. Перейдем теперь к рассмотрению игровых операций. Может быть, именно операция, т. е. самый способ действия, не соответствует реальности и поэтому сообщает игре свойственную ей фантастичность? Нет, оказывается, что и игровая операция есть совершенно реальная операция и не может быть иной, ибо реальны сами игровые предметы. Ребенок не может действовать «нереально» с палочкой.

Приведу одно наблюдение, которое ясно показывает меру действительной реальности операций играющего ребенка. В отсутствие родителей ребенок берет для игры бьющуюся фарфоровую статуэтку. Присмотримся к движениям ребенка. Учитывает ли он хрупкость этого предмета?

Конечно, и даже с некоторым преувеличением. Правда, может случиться и так, что ребенок все же разобьет статуэтку. Но не это, конечно, характеризует меру приспособленности способа его действия к реальному предмету. Как правило, способ действия, т. е. операция, всегда точно соответствует предмету, с которым ребенок играет. Если стул выполняет в игре функцию мотоцикла, то движения ребенка строго соответствуют свойствам именно стула, а вовсе не мотоцикла. Итак, игровая операция, как и действие, тоже строго реальна, ибо реальны сами предметы, которым она отвечает. Поэтому многие игры требуют известной ловкости действия, двигательной сноровки.

Правда, эти отдельные реалистичные элементы игры очень своеобразно соотношены друг с другом. Операции оказываются как бы в несоответствии с действием. Недаром говорят: на палочке далеко не уедешь. Игровые операции неадекватны действию, ориентиро-

ванному на определенный результат. На палочке далеко не уедешь — это верно. Но в игре действие, однако, и не преследует эту цель: ведь ее мотив лежит в самом действии, а не в его результате. Итак, мы снова приходим к несколько парадоксальному результату: мы не находим никаких фантастических элементов в структуре игры, в которой столько фантазии. Что действительно отражает сознание играющего ребенка? Прежде всего, образ реальной палочки, требующей реальных операций с ней. Далее, в сознании ребенка отражается содержание того или иного действия, которое воспроизводится ребенком в игре, и воспроизводится при этом с большой педантичностью. Наконец, образ предмета действия, но и в этом образе нет никакой фантастичности: ребенок представляет себе лошадь, конечно, совершенно адекватно. Итак, в психологических предпосылках игры нет фантастических элементов. Существуют реальное действие, реальная операция и реальные образы реальных предметов, но при этом ребенок все же действует с палочкой, как с лошадью, и это показывает, что в игре в целом есть нечто воображаемое: это есть воображаемая ситуация. Иначе говоря, строение игровой деятельности таково, что в результате возникает воображаемая игровая ситуация.

Следует особенно подчеркнуть, что не из воображаемой ситуации рождается игровое действие, но что, наоборот, из несовпадения операции с действием рождается воображаемая ситуация; итак, не воображение определяет игровое действие, но условия игрового действия делают необходимым и порождают воображение.

Как же происходит рождение воображаемой игровой ситуации, как палочка превращается для играющего ребенка в лошадь? Выше мы различали две стороны деятельности.

Во-первых, действие как процесс, который направлен на создаваемую в связи с определенным мотивом цель; это есть сторона деятельности, внутренне связанная с той «единицей» сознания, которую мы обозначаем термином личностный смысл.

Во-вторых, мы различали то содержание, или сторону, действия, которое отвечает условиям действия; это операция. С этим содержанием деятельности тоже связана своеобразная «единица» сознания, а именно значение.

В обычном продуктивном действии значение и смысл связаны друг с другом всегда определенным, хотя и неодинаковым, образом. Не то в действии игровом.

...Приведем пример из исследования Г. Д. Лукова². В комнате разворачивается игра в «детский сад». Двое из детишек играют, а третий еще не вошел в игру, он сидит и смотрит на играющих. По ходу игры дети собираются устроить перевозку имущества «детского сада» на игрушечной тележке, но для этого нет подходящей «лошади». Один из участников игры предлагает использовать в роли лошади кубик. Конечно, наблюдающий за игрой ребенок не может удержаться от реплики. Это реплика, наполненная величайшим скептицизмом: «Разве такая лошадь бывает?» Как и всякий ребенок, он остается реалистом. Но вот ему надоело наблюдать, он включается в игру, и если теперь вслушаться в его собственные игровые предложения, то оказывается, что, по его мнению, кубик не только может стать лошадью, но даже парой лошадей сразу.

Итак, типичное для игры своеобразное соотношение смысла и значения не дано заранее в ее условиях, но возникает в самом процессе игры. К этому нужно прибавить, что соотношение игрового смысла и реальных значений предметных условий игры не остается неизменным в ходе движения игрового процесса, но является динамическим, подвижным. Об этом говорят, прежде всего, факты, относящиеся к иногда наблюдаемому явлению так называемого заигрывания детей. Явление это выражается в следующем. В начале игры вы можете оборвать игровую деятельность ребенка, и ребенок легко выходит из игровой ситуации, например легко переступает запретную в игре черту, обозначающую «плен», в ко-

² Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. Харків. 1939. Т. I. С. 15

торый он попал, зато когда игра продолжается уже достаточно долгое время, когда действие в связи с данными игровыми предметными условиями повторено уже множество раз, то вы можете наблюдать своеобразное явление: игра оборвалась, а ребенок все еще во власти игрового смысла, этот возникший в игре смысл как бы затушевал реальное значение черты, и ребенок действует на мгновение (только на мгновение) так, как будто он потерял действительное, реальное значение черты, как будто перед ним не простая черта, а настоящее препятствие. В этом случае и говорят, что ребенок «заигрался», что он так вошел в игру, что начал терять ощущение реальности. Но это неверно. Ребенок никогда не бывает похож на человека, охваченного галлюцинацией. Для него черта не превращается в образ преграды. Описанное явление зависит от того, что в длительном процессе игры соотношение смысла и значения реальных предметных условий несколько изменилось: игровой смысл как бы заслонил собой реальное значение (но не образ!).

Второе явление, характеризующее динамику отношения смысла и значения в игре, — это явление обыгрывания предмета, например обыгрывания куклы, части сада и т. п. Известно, что ребенок предпочитает иметь дело со старой куклой, что ребенок воспринимает ее интимнее, ближе, чем новую. Он как бы вкладывает в этот предмет свое игровое отношение к ней. Это отношение кристаллизуется не только в самом сознании ребенка, но оно как бы проецируется им и ассоциативно закрепляется за игровыми предметами — игрушками. Это и есть процесс их «обыгрывания». Так обыгрываются кукла, уголок сада, который кажется теперь наполненным таинственными и заманчивыми опасностями, возбуждающими целую гамму чувств, обыгрывается какая-нибудь заброшенная коляска, приобретающая в игре героический облик боевой тачанки, и т. п.

3

Итак, в дошкольной игре операции и действия ребенка всегда реальны и социальны, в них ребенок овладевает человеческой действительностью. Игра — это подлинно «путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить» (М. Горький). Поэтому игра вовсе не рождается из свободной аутистической фантазии, произвольно строящей воображаемый игровой мир ребенка; сама детская фантазия необходимо порождается игрой, возникая именно на этом пути проникновения ребенка в реальность. Это приходится особенно подчеркивать потому, что хотя игру и фантазию обычно связывают между собой, но связывают обратными отношениями. Исходят из детской фантазии как из «присущей» ребенку способности или функции и из нее выводят характерные черты его игровой деятельности, т. е. изображают путь, противоположный действительному развитию.

Познавательное значение игры уясняется и подчеркивается в связи с еще одной замечательной чертой детского игрового действия. Она заключается в том, что игровое действие всегда обобщено, это есть всегда обобщенное действие.

Ребенок, воображая себя в игре шофером, воспроизводит то, как действует, может быть, единственный конкретный шофер, которого он видел, но само действие ребенка есть изображение не данного конкретного шофера, а шофера вообще, не данных конкретных его действий, наблюдавшихся ребенком, но вообще действий управления автомобилем, конечно, в пределах доступного ребенку осмысления и обобщения их. Это происходит потому, что мотивом для ребенка является не изображение данного конкретного лица, а осуществление самого действия как отношения к предмету, т. е. именно действия обобщенного.

...Именно обобщенность игровых действий есть то, что позволяет игре осуществляться в неадекватных предметных условиях.

Благодаря тому, что игровое действие носит обобщенный характер, самые способы действия, а, следовательно, и предметные условия игры могут изменяться в очень широких пределах. Конечно, эти пределы далеко не безграничны, так как игровая операция хотя и

определяется наличными предметными условиями, но вместе с тем она всегда подчинена действию. Поэтому в игре вовсе не все может быть всем. Это убедительно показывает специальное исследование, проведенное Н. Г. Морозовой: подтверждение этому мы находим также и в цитированной выше работе Г. Д. Лукова.

Когда ребенок, сидя за столом, создает игровую ситуацию, в которой фигурирует идущий человек (например, доктор, спешащий к больному или в аптеку), то карандаш, палочка или спичка одинаково могут заменить собой человека. С этими предметами ребенок может успешно осуществлять операцию перемещения, т. е. обобщенное движение, требуемое данным игровым действием. Другое дело, если в руке ребенка мягкий круглый мяч. Требуемая операция с ним невозможна, движение лишается своей характерной конфигурации «ходьбы», и наступает такой момент, при котором игровое действие становится уже невозможным.

Итак, в игре не всякий предмет может быть всем. Более того, различные игровые предметы-игрушки выполняют в зависимости от своего характера различные функции, по-разному участвуют в построении игры.

...Как же развивается игра? Наша задача заключается не в том, чтобы дать просто описание развития игры, с которым можно познакомиться по многочисленным литературным источникам. Наша задача заключается в том, чтобы попытаться проникнуть в анализ самого процесса развития дошкольной игры, вскрыть причины ее изменений и распада и, наконец, ее связи с другими формами деятельности ребенка-дошкольника. При этом мы снова будем опираться на работу Д. Б. Эльконина.

4

Начальная форма игры в дошкольном детстве выражена в играх, которые мы уже рассматривали, например игра ребенка, скачущего верхом на палочке. Характерное, основное, что бросается в таких играх в глаза, — это наличие воображаемой ситуации. Что же такое воображаемая ситуация?

Мы уже видели, что эта ситуация не является начальным конституирующим моментом игры, наоборот, она оказывается моментом результативным. Конституирующим же моментом является в игре воспроизведение действия или, как выражаются иногда, игровая роль. Игровая роль — это и есть воспроизводимое ребенком действие. Например, ребенок выполняет роль всадника. Эти игры так и называют ролевыми (сюжетными), где первое место занимает роль, которую берет на себя ребенок. При этом в игровой роли ребенок берет на себя известную обобщенную социальную функцию взрослого, чаще всего функцию профессиональную: дворник — это человек с метлой, доктор — он выслушивает, он прививает оспу, офицер — тот, кто командует на войне, и т. д.

Кажущееся исключение из этого составляют игры «в животных», в которых обычно выступают сказочные персонажи. Дети, например, говорят: «Ты будешь овцой, ты — лисой» и т. д. — и разыгрывается ситуация «теремка». В действительности, однако, игры «в животных» не представляют никакого исключения. Дело в том, что как в сказке, так и в игре животные выступают в качестве носителей обобщенных человеческих свойств и функций; в этих сказках и играх изменяется лишь конкретный субъект действия, само же действие, сами отношения, в которые он вступает с окружающим миром, остаются человеческими и глубоко реалистичными.

Итак, в сюжетных, или ролевых, играх играющий ребенок принимает на себя ту или иную человеческую социальную функцию, которую он и осуществляет в своих действиях.

Ребенок играет «в шофера», «в воспитательницу» и т. п., строя соответствующую ситуацию и сюжет игры. Это открытое, непосредственно бросающееся в глаза предметное содержание игры. Но в сюжетной игре необходимо существует и еще один конституирующий ее

момент. Это скрытое во всякой игровой роли правило действия. Когда ребенок берет на себя в игре, например, роль воспитательницы детского сада, то он ведет себя в соответствии с теми правилами действия, которые скрыты в этой социальной функции: он организует поведение детей за столом, отправляет их спать и т. д.

Единство игровой роли и игрового правила выражает собой то единство вещного и социального содержания дошкольной игры, о котором я уже говорил и которое сохраняется на всем протяжении данной стадии.

Это единство, однако, не остается одинаковым, но изменяется в ходе развития игровой деятельности ребенка. Классические игры, с которых начинается игра дошкольника, — это игры сюжетные, с открытой игровой ролью, с открытой воображаемой ситуацией и со скрытым правилом. Закон развития игры, как это показывают экспериментальные данные (Д. Б. Эльконин), и заключается в том, что игра эволюционирует от прежде открытой игровой роли, воображаемой ситуации и скрытого правила к открытому правилу и, наоборот, к скрытым воображаемой ситуации и роли. Иначе говоря, главное изменение в игре, происходящее в ходе ее развития, заключается в том, что ролевые игры с воображаемой ситуацией превращаются в игры с правилами, в которых воображаемая ситуация и игровая роль содержатся в скрытой форме.

Игры с правилами, т. е. такие игры, как, например, игры «в прятки», настольные игры и т. п., резко отличны от таких ролевых игр, как игра «в доктора», «в полярного исследователя» и пр. Они кажутся не связанными друг с другом никакой генетической преемственностью и как бы составляющими различные линии в развитии детской игры. Однако в действительности одна из этих форм игры непосредственно развивается из другой, в силу потребности, заложенной в самой игровой деятельности ребенка, причем игры с правилами возникают на более позднем этапе.

Приведем краткое описание эксперимента, который проводился Д. Б. Элькониним.

Экспериментатор играет «в прятки» с ребенком-трехлеткой. Когда ребенок спрятался, экспериментатор не сразу «находит» его, но умышленно задерживается на 1—2 минуты возле ребенка, делая вид, что он не может его отыскать. Тогда малыш не может удержаться от того, чтобы не нарушить правило, и тотчас же выдает свое присутствие возгласом: «Дядя, а я здесь!» Совсем иначе играет в прятки ребенок 6 лет. Главное для него — выполнить правило. Экспериментатору пришла мысль уговорить обоих детей — 3 и 6 лет — спрятаться вместе. Экспериментатор снова делает вид, что он не может сразу найти спрятавшихся детей. Вскоре слышатся оживленные голоса детей и заглушенная возня. Малыш стремится обнаружить себя, а шестилетка запрещает ему это сделать; раздаются возгласы: «Тише, молчи!» Наконец, старший делает попытку зажать рот маленькому — дело доходит до весьма энергичных приемов, заставляющих малыша подчиниться правилу. Различие в поведении обоих детей обнаруживается в этом опыте в удивительно наглядной и ясной форме.

Как же возникают игры с правилами? Они вырастают из ролевых игр с воображаемой ситуацией; «кошки-мышки», «волки и овцы» — в самом названии игр слышится, что они произошли из игр с ролями.

Тот факт, что игры с правилами рождаются в ролевых играх с воображаемой ситуацией, полностью подтверждается фактами специальных наблюдений и исследований. Наконец, об этом свидетельствует опыт практического воспитания у детей младшего дошкольного возраста умения подчиняться правилу, который был осуществлен с целью проверки этого положения.

Мы уже говорили, что малышу в 3—4 года еще очень трудно заставить себя подчиняться правилам игры, поэтому игры с правилами являются играми более поздними. Исходя из того, что правила вырастают из роли, которой они оправдываются, обычные игры с правилами были изменены так, чтобы содержащееся в них правило опиралось на роль и воображаемую игровую ситуацию. Чтобы облегчить ребенку игру «в кошки и мышки», детям раз-

давались специальные атрибуты, которые делали одних «кошками», а других «мышками». Конечно, такими атрибутами не обязательно должны быть маски соответствующих животных, достаточно каких-нибудь деталей, могущих служить их признаком: привязанного хвоста, бумажной шапочки с ушами и т. д. Через атрибут ребенок входит в роль, а в роли он, естественно, подчиняется правилам игры.

Интересно, что таким путем удалось переместить возможность игр с правилами на гораздо более раннюю ступень развития.

В переходе от игр с открытой ролью, открытой воображаемой ситуацией, скрытой ролью, но с открытым правилом выражается общий закон развития форм дошкольной игры. Для того же, чтобы проникнуть в причины ее развития, необходимо рассмотреть изменение самого содержания игровой деятельности ребенка и вскрыть динамику ее мотивации.

Почему игры с правилами возникают только на известном этапе развития, а не рождаются одновременно с возникновением первых ролевых игр? Это определяется различием в их мотивации. Вначале первые игровые действия возникают на основе расширяющейся потребности ребенка в овладении миром человеческих предметов. Содержащийся в самом действии мотив фиксирован на вещном, непосредственно предметном его содержании. Действие является здесь для ребенка тем путем, который ведет его прежде всего к раскрытию предметной действительности; человеческое выступает еще для ребенка в своей опредмеченной форме. Роль всадника, игровое действие верховой езды — это игра «в лошадку»; действие с деревянным брусочком, который ребенок «возит» от одного стула к другому, — это игра «в автомобиль».

Однако в процессе развития этих игр в них все более ясно выступают человеческие отношения, заключенные в самом их предметном содержании. Вагоновожатый не только «действует с трамваем», но вместе с тем обязательно вступает в определенные отношения с другими людьми — с кондуктором, пассажирами и др. Поэтому уже на относительно ранних ступенях развития игровой деятельности ребенок находит в предмете не только отношения к нему человека, но и отношения людей друг к другу. Становятся возможными коллективные игры не только «рядом друг с другом», но и «вместе друг с другом». Социальные отношения выступают в этих играх уже в открытой форме — в форме отношений участников игры друг к другу. Вместе с тем изменяется и игровая роль. Она определяет теперь своим содержанием не только действия ребенка по отношению к предмету, но и его действия по отношению к другим участникам игры. Последние и становятся тем содержанием игровой деятельности, за которым фиксируется ее мотив. Выделяются такие игры, в которых действия по отношению к другим людям занимают главное место.

Приведем пример такой игры у младших дошкольников (из исследования Ф. И. Фрадкиной).

Экспериментатор предлагает Гале быть воспитательницей, а она и Галочка будут ребятами. Галя (улыбаясь): «Да, я буду Ф. С. (так зовут воспитательницу), а вы будете Галя, хорошо?» Не ожидая ответа, Галя дает распоряжение: «Сядьте за стол. Нет, раньше руки мыть, вот там». Указывает на стенку. Галочка идет к стене, экспериментатор за ней. Галочка (дает распоряжение): «Садитесь к столу, вот я уже приготовила — булка и чашка, сейчас чай разолью». Подбирает упавшие сухие листья около горшков с цветами и раскладывает по 2 — 3 в три кучки. Галочка и экспериментатор садятся за стол. Галя серьезно посматривает, затем говорит: «Галя, сиди спокойно. Не болтайте за столом». Подкладывает еще пару листочков. Подходит Виля, тоже садится к столу и начинает есть. Галя: «Теперь можете идти спать». Галочка: «Сперва рот полоскать». Идет к стене, делает движения, как бы полощет рот. Галя указывает на стульчики: «Вот здесь спать». Галочка, Виля и экспериментатор садятся. Галя: «Закройте глазки, руки под голову». Виля ерзает. Галя: «Виля, тихо лежи. Не вертись!» Виля затихает.

Галя: «Это уже поспали. Вставайте. Одевайтесь». Виля, Галочка, за ними экспериментатор как будто надевают ботинки, застегивают халатики. Садятся за стол. Галя: «Чай пить». Ставит перед каждым деревянный цилиндр из строительного материала, из другого наливает. «Это чай», — поясняет она. Идет, приносит несколько половинок шариков и раздает их, говоря: «Булочки, каждому по булочке». Улыбается, встретившись глазами с экспериментатором, и снова серьезно: «Виля, не задерживай, скорее». Экспериментатора зовут. Она говорит, что за ней мама пришла, и уходит.

Развернутая предметная воображаемая ситуация — это всегда также и ситуация развернутых в ней человеческих отношений. Замечательная черта игр с развернутой воображаемой ситуацией и социальными отношениями заключается именно в том, что здесь необходимо возникает процесс подчинения ребенка правилам действия, которые вытекают из устанавливаемых отношений между участниками игры.

... Развитие таких совместных игр с развернутыми социальными отношениями, важнейшим элементом которых является подчинение игрового поведения ребенка определенным осознанным правилам действия, служит важнейшей предпосылкой для осознания самого принципа игрового правила; на этой основе и возникают собственно игры с правилами. Это игры, фиксированным содержанием которых является уже не роль и не игровая ситуация, а правило и задача. Такова, например, игра «в классы»: нужно достичь определенной цели, данной в определенных условиях. Что же это за условия? Это уже совсем другие игровые условия, чем те, которые мы наблюдаем в ранних дошкольных играх; они являются не чем иным, как внешним выражением, оформлением определенного правила.

Замечательной чертой игр с фиксированными правилами является то, что как во всякой ролевой игре уже заключено определенное правило, так во всякой игре с правилами внутренне заключена определенная задача. Развитие игры с правилами и заключается во все большем выделении и осознании игровой задачи.

Осознание игровой задачи делает игровую деятельность стремящейся к известному результату. Значит ли это, что благодаря появлению задачи игра превращается в продуктивную деятельность? Нет, мотив игры по-прежнему продолжает лежать в самом игровом процессе. Однако теперь процесс игры опосредствован для ребенка задачей. Играя, например, «в пятнашки», нужно не просто бегать, но убежать от «пятнашки»; вместе с тем мотив этой игры лежит вовсе не в том, чтобы вообще избежать прикосновения к себе другого, ведь для осуществления этого не нужно никакой игры; то, что побуждает эту игру, является по-прежнему осуществлением самого игрового процесса, но только теперь его смысл заключается в его подчиненности определенным условиям, т. е. в осуществлении определенной задачи (в форме которой и выступает правило данной игры).

Среди игр с правилами и фиксированной задачей следует отметить игры с двойной задачей, которые имеют большое психологическое значение (Д. Б. Эльконин). Примером таких игр может служить старая игра, известная под названием игры в «пятнашки с колдуном». Правило этой игры заключается в том, что «засаленный» ребенок должен стоять совершенно неподвижно до конца игры: он «заколдован». Если, однако, один из убегающих дотронется до него, то он его «расколдовывает» «засаленный» вновь принимает участие в игре. Таким образом, перед убегающим ребенком стоит двойная задача: во-первых, он должен не дать себя «засалить» или «запятнать», он должен помочь «заколдованному» товарищу — освободить его, что, конечно, можно сделать не иначе, как подвергая себя риску быть пойманным.

Все эти игры представляют большой психологический интерес потому, что в них развиваются чрезвычайно важные черты личности ребенка. Прежде всего, это умение ребенка подчиняться правилу даже в тех случаях, когда непосредственное побуждение толкает его к совсем иному действию.

Овладеть правилом — это значит овладеть своим поведением, управлять им, научиться подчинять его определенной задаче. Правда, здесь задача выступает непосредственно в связи с игровой ролью, она еще не осознана как принцип игры. Поэтому психологическое значение собственно задачи обнаруживается позже, в играх, которые мы назвали играми с фиксированным правилом и задачей.

Почему психологически важны игры с задачами? Их психологическое значение заключается в том, что в них впервые возникает еще один очень важный для процесса формирования личности ребенка момент — это момент самооценки. Он возникает в еще очень простой форме — в форме оценки своей ловкости, своих умений, успехов — сравнительно с другими. В этой игре ребенок всегда первый, он бежит быстрее других, лучше умеет спрягаться, а в другой игре первым бывает Сережа или Ваня: они лучше, чем он, умеют выполнять требования игры; из этого сравнения и вытекает самостоятельная сознательная оценка ребенком своих конкретных возможностей, умений. Это совсем не то, что оценка, получаемая им от окружающих; здесь впервые ребенок начинает сам оценивать свои действия.

Наконец, весьма существенный для развития психики ребенка момент вносят указанные выше игры с двойной задачей. Они вводят моральный момент в деятельность ребенка: например, в игре «в пятнашки с колдуном» непосредственное побуждение, создаваемое игровой ситуацией, — во что бы то ни стало избежать «пятнашки» — преодолевается моральным мотивом помочь товарищу. И здесь опять-таки важно то, что этот моральный момент выступает в деятельности самого ребенка, т. е. активно и практически для него, а не в форме отвлеченной, выслушиваемой им моральной сентенции.

Чтобы заключить наш обзор развития игры в дошкольном детстве, необходимо остановиться еще на одном виде игр, которые можно было бы назвать играми рубежными. Они действительно стоят на рубеже классической дошкольной игры и представляют собой как бы переходные формы игры — переходные либо к неигровой деятельности, которую они прямо подготавливают, либо к играм, характерным для школьного периода психического развития ребенка. Это игры в широком смысле дидактические и игры-драматизации, с одной стороны, игры спортивные и игры-фантазирование — с другой.

Подлинно дидактические игры (именно игры, а не дошкольные занятия) представляют собой не что иное, как ряд подготовительных операций, включенных в игровую задачу. Они, следовательно, становятся впервые возможными лишь тогда, когда возникают игры с задачами вообще. Это игры, которые подготавливают развитие познавательных операций, требуемых в дальнейшем учебной деятельностью ребенка; они, однако, не в состоянии перейти непосредственно в эту деятельность. Учение возникает вовсе не из этих игр и вообще не непосредственно из игры; возникновение этого типа деятельности определяется всем предшествующим психическим развитием ребенка. Дидактические игры, в сущности, не лежат на главной линии, по которой идет развитие психики ребенка. Они имеют большое значение, но значение все же побочное, значение хотя и очень важное, но все же дополнительного, а не основного условия психического развития в дошкольном детстве. Их значение может быть выяснено лишь в связи с рассмотрением специального вопроса — вопроса о развитии интеллектуальных операций дошкольника. Равным образом мы не будем сейчас специально останавливаться и на спортивных играх, которые в развернутой своей форме принадлежат уже периоду школьного детства.

Гораздо большее значение в свете нашей проблемы имеет развитие игры-драматизации и игры-фантазирования, игры-грёзы. Эти игры обозначают распад игровой деятельности в ее дошкольных формах. Оставаясь игрой, они, однако, все более лишаются присущей ее мотивации. Процесс деятельности в этих формах игры психологически является для ребенка одновременно и результатом, продуктом: ребенок относится к нему как к продукту. Соответственно к этому времени мотив игр все более сдвигается на их результат.

Развитая игра-драматизация — это уже своеобразная «предэстетическая» деятельность. Ее главными признаками являются, во-первых, то, что, в отличие от ролевых игр и ранних драматизации, она не отражает обобщенно действий изображаемого персонажа, но воспроизводит типичное для него. Однако это и не непосредственное подражание, не непосредственное имитирование: наоборот, мы имеем здесь дело с произвольным творческим построением, руководимым тем или иным исходным представлением ребенка. Во-вторых, признаком истинной игры-драматизации является существенность для ребенка не только того что он изображает персонажа, роль которого на себя берет, но и того как он это делает, насколько совершенна передача объективного содержания, выраженного в данной роли. Игра-драматизация является, таким образом, одной из возможных форм перехода к продуктивной, а именно к эстетической деятельности с характерным для нее мотивом воздействия на других людей.

Подобную же переходную форму представляет собой и игра-фантазирование. Примером такой игры может служить прекрасное описание игры детей со старой коляской у Л. Н. Толстого. Дети забираются в старую, брошенную коляску. Они усаживаются в ней и «путешествуют» в своем воображении. В такой игре нет действий, нет правил, нет задачи. Только внешняя ситуация — брошенная коляска — еще свидетельствует о происхождении этой деятельности, о ее рождении в настоящей игре. Но это уже не игра, это греза, мечта. Создаваемый в ней образ фантазии самоценен для ребенка, он вызывает у него волнующие и сладкие эмоции, во имя этих переживаний он строится. Мотив игры сместился на ее продукт; игра умерла, родилась греза.

Анализом этих последних, рубежных форм игровой деятельности в ту пору, когда она является ведущей для психического развития ребенка, можно было бы окончить очерк ее развития. Остается, однако, еще один существенный вопрос. Мы описали целый ряд отдельных видов и форм дошкольных игр. Представляют ли они собой подлинные ступени развития детской игры?

Вопрос этот возникает потому, что одни и те же игры можно наблюдать в разном возрасте. Так, например, игру «в челюскинцев» мы одинаково можем наблюдать на совершенно различных ступенях развития. Как, однако, различен ее смысл для ребенка! Для малышей в этой игре открывается прежде всего само действие — плавание на ледоколе. Ступенькой выше на первый план выступают внешние социальные отношения и социальная иерархия («кто главней?») участников полярной эпопеи, правила поведения капитана, машиниста, радиста и т. д. Наконец, главными становятся внутренние социальные отношения — моральные, высшие эмоциональные моменты. Совершенно то же и в других играх детей: дети играют в сходные игры в любом возрасте, но они играют в них по-разному.

Итак, при анализе конкретной игровой деятельности ребенка нельзя ограничиться формальным перечнем тех игр, в которые он играет, а нужно проникнуть в их действительную психологию, в смысл игры для ребенка. Только тогда развитие игры выступит для нас в своем истинном внутреннем содержании.