



**Московский городской
психолого-педагогический университет
Факультет «Психология образования»
Кафедра «Возрастная психология»**

ПСИХОЛОГИЯ ИГРЫ И СКАЗКИ

Хрестоматия

Москва 2008

ББК 88.8

П86

Психология игры и сказки. Хрестоматия. – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека» , 2008. – 85 с.

Составитель хрестоматии:

Л. И. Эльконинова - доцент кафедры «Возрастная психология», кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, член Международной психологической организации ISSBD

ISBN 978-5-89774-746-7

© АНО «ПЭБ», 2008

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
<i>Л. Эльконинова, Б. Д. Эльконин. Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъектность действия</i>	<i>6</i>
<i>Л. И. Эльконинова. Роль сказки в психическом развитии дошкольников</i>	<i>20</i>
<i>Л. И. Эльконинова. О предметности детской игры</i>	<i>35</i>
<i>Л. И. Эльконинова. О единице сюжетно-ролевой игры</i>	<i>54</i>
<i>Л. И. Эльконинова, Т. В. Бажанова. К проблеме присвоения смыслов в сюжетно-ролевой игре дошкольников</i>	<i>74</i>

Предисловие

Нижеприведенные статьи хрестоматии объединяет логика ненатуралистического исследования психического развития в сюжетно-ролевой игре; они имеют как фундаментальное теоретико-экспериментальное значение, так и значение прикладное.

Статья *«Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия»* посвящена основному вопросу психологии развития – вопросу о том, как строится психическое развитие в процессе опосредствования – присвоения ребенком сложившихся в культуре образов и образцов поведения. Авторы не сомневаются в трактовке психического развития как процесса присвоения культуры, но указывают, что такое представление стало уже абстрактным и мало продуктивным. Они заново подробно разбираются в условиях и строении опосредствования как мотивационно-потребностной (*смысловой*), так и операционно-технической стороны деятельности. Центром внимания авторов стало своеобразие субъектности¹ в присвоении каждой из этих двух культурных предметностей. Здесь высказана гипотеза: быть субъектом смысла действия значит брать на себя инициативу; культурный образ субъектности инициативы содержится в структуре волшебной сказки. В сюжетно-ролевой игре (деятельности по присвоению смыслов) инициатива опробуется. Впервые для выявления образцов субъектности инициативы проведён культуролого-психологический анализ текста волшебной сказки. В работе *«Роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольников»* экспе-

¹ Субъектность – построение, организация самим человеком своего поведения.

риментально проверяется и подтверждается гипотеза о волшебной сказке как средстве, задающем субъектность инициативы, выявлены пробы инициативности в игре по каноническому сюжету таких сказок. Статья публикуется в сокращенном виде. Статья *«О предметности игры»* посвящена анализу процесса передачи сказочных образцов инициативности, разбору ситуации, в которой такая передача происходит. Ответив на вопрос о культурном образце смысла действия, автор задаёт следующие вопросы: как этот образец «живёт» в свободной игре детей, как дети переживают смысл и как внешний наблюдатель может это «увидеть»? Здесь высказана гипотеза о двухтактной структуре сюжета, которая в следующей статье *«О единице сюжетно-ролевой игры»* подтверждается. В работе показано, что ребенок переживает смысл действия посредством произвольного выстраивания связи двух ролевых действий – вызова и отклика на вызов. Двухтактная игра и есть развитая культурная форма сюжетно-ролевой игры. Ответ на вопрос о том, чему же дети в игре придают культурную форму, содержится в работе *«К проблеме присвоения смыслов в сюжетно-ролевой игре дошкольников»*.

Л. Эльконинова, Б. Д. Эльконин
Знаковое опосредование,
волшебная сказка и субъектность действия

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ 14 ПСИХОЛОГИЯ
№2/1993 СТР. 62–70

В школе Выготского – Леонтьева развитие человека в наиболее-общем виде мыслится как усвоение сложившихся культурных образцов, возможное не иначе как посредством деятельности, адекватной, но не тождественной строению (логике) того или иного объекта культуры. Указанное строение составляет конституирующую характеристику деятельности – ее предметность. Следовательно, субъектом деятельности можно назвать того (или тех), кто способен уподобить свое действие логике предмета.

В экспериментальных исследованиях А. Н. Леонтьева (1983), как и в других классических работах, где применялся экспериментально-генетический метод (Выготский, 1982–1984; Гальперин, 1966, 1976; Запорожец, 1986; Эльконин Д., 1989), было убедительно продемонстрировано, что всеобщим способом построения предметного действия, а следовательно, и всеобщим способом «выращивания» его субъекта является передача человеку средств построения действия – опосредствование. Именно акт опосредствования фактически был и остается единицей не только лабораторного экспериментирования, но и экспериментального обучения (Давыдов, 1986; Эльконин Д., 1989).

Не подвергая никакому сомнению высказанное выше положение, но и не удовлетворяясь абстрактными и сейчас уже непродуктивными представлениями об «опосредствованны вообще» и его роли в развитии, попытаемся заново, подробно разобраться в условиях и структуре опосредствования как акта построения одним человеком ориентировочной основы действия другого. К этой работе побуждают и следующие обстоятельства.

1. В теории периодизации психического развития, разработанной Д. Б. Элькониным (1989), было показано, что онтогенез – это вовсе не линейный процесс усвоения культурных образцов. Его существенной чертой является ритмическая смена предметов освоения: в одних возрастных периодах это смыслы и задачи человеческой деятельности, в других – ее способы. Но если меняется предметность, должны меняться и средства ее освоения (что, разумеется, прекрасно понимал и сам Д. Б. Эльконин, и многие другие психологи). Следовательно, разным предметностям должны соответствовать разные формы или даже типы опосредствования. Немного изменив акценты, можно утверждать, что вопрос о соответствии способа построения действия предмету той деятельности, в которую оно включено (т. е. месту этого действия в развитии человека), необходимо перенести из плоскости допущений в плоскость специального анализа и исследования.

2. В теории развития Л. С. Выготского одной из центральных является категория идеальной формы. Но почему-то она применялась лишь в связи с апелляциями к «большому времени» развития (истории и онтогенезу). Мы полагаем, что если идеальную форму понимать как образ совершенного (и в этом смысле образцового) действия, то просто необходимо опереться на нее и в анализе различных форм опосредствования. Здесь необходимо выявить то, какая субъектность (т. е. представление о каком свершении и его «герое») является действительным основанием строимой или анализируемой формы опосредствования.

Очерченный круг вопросов тем более актуален, чем более широк перенос какой-либо одной из форм опосредствования на разные возраста, разные педагогические задачи и разные культурные объекты. Например, в исследовательской и педагогической практике часто используются волшебные сказки и близкие к ним

художественные формы (Стрелкова, 1986; Якобсон, 1984; и др.) посредством которых у дошкольников пытаются выстроить желательное «морально правильное» поведение. Дидактизация сказки, экстрагирование из нее понятных детям образцов поведения вызывает интуитивный или вполне осмысленный протест. В том ли суть и значение сказки, чтобы быть материалом для формирования несказочных (настоящих, реальных) форм поведения? А если не в этом, то в чем? Что именно опосредствует сказка? Иными словами, имеет ли она сама по себе какое-то «культурное задание» и если да, то какая форма субъектности в нем «спроектирована»?

Для ответа на эти вопросы необходимо проанализировать и еще раз осмыслить основные понятия, с помощью которых характеризуется категория опосредствования.

I. Известно, что Л. С. Выготский вводил категорию опосредствования именно через обращение к его субъекту, т. е. как способ организации человеком своего собственного поведения – преодоления его естественным образом сложившихся и закостневших форм, превращения стихийно-импульсивного реагирования в осознанный и произвольный акт. Человек, становящийся субъектом опосредствования, в этом процессе развивается. В контексте теории Выготского преодоление, развитие и субъектность обеспечиваются не неким энергичным волевым усилием, а означиванием поведения, т. е. «подбором» определенного знака (обозначающего), задающего тот контекст, в котором поведение должно становиться организованным (упорядоченным)» осознанным (рефлексивным, выступающим как предмет работы человека) и произвольным (разворачивающимся в соответствии с намерениями, планами и программами действующего). Как же происходит этот «подбор», как в удачных случаях строится обозначающее?

Ответить на этот вопрос важно, чтобы избежать предубеждений в сравнении «опосредствующей» работы знака и сказки. Ведь на первый взгляд очевидно, что знак с его значением и сказка с ее сюжетом – абсолютно разные по фактуре и содержанию реальности. А если это так, то дальнейшее сопоставление их функций обесмысливается. И действительно, в тех знаках, которые имел в виду и строил в своих исследованиях сам Выготский, и в тех, которые фигурировали в работах его последователей, нет равным счетом

ничего волшебного, чудесного и фантастического. Это известные и неизвестные слова, рисунки обыденных предметов, карты, планы, мерки, модели и т. п. Что же такое «знак»?

Часто встречающееся заблуждение состоит в натуральной трактовке знака как некоего вещного указателя, направленного на значение, под которым в свою очередь понимается определенный круг вещей и связей между ними. Многие исследователи (Бугрименко, Цукерман, 1987; Давыдов, 1960; Давыдов, Андронов, 1979; Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992; Слободчиков, 1986) исходят из иных предпосылок. На иных основаниях построены и наши экспериментальные исследования акта знакового опосредствования (Эльконин Б., 1981, 1984, 1989; Эльconiнова, 1987). Для нас значение в момент своего возникновения (а значит, и по сути) является не вещью, а актом – «поворотом» вещей, их преобразованием, определенным способом видения мира. Его определенность в том, что нечто акцентируется и подчеркивается, а нечто, наоборот, «затушевывается» и снимается. Например, топографическая карта – это не просто состав и отношения особенностей местности, а результат рассматривания ее с «птичьего полета», характеризующегося определенной разрешающей способностью, т. е. что-то фиксирующего, а чего-то не различающего. Но значение как способ видения – это не просто действие – это идеальное действие – такое, которое не отнесено к реальным обстоятельствам поведения, не подчинено их диктату и в этом смысле может быть понято как совершенное, предельное преобразование. Совершенство, идеальность и подчеркиваются в знаке, который по своей сути есть имя действия. Быть именем – это и значит изолировать и тем самым сохранять действие, представлять его вне «реальных» обстоятельств – идеально и всеобще. Именно поэтому подобное идеальное действие может становиться контекстом реального поведения и задавать ту позицию, с которой это реальное поведение становится видимым предметом для самого «ведущего себя». Будучи идеальным, значение выступает для деятеля как воображаемое действие и в этом смысле – чудесное и «потустороннее», не существующее реально в «этом» мире. В самом начале, в момент удачного задания и принятия, знак имеет образно-символическую или даже образно-мифологическую природу и, следовательно, в этом аспекте может и не отличаться от

сказочного сюжета. Этот наш вывод вполне согласуется со взглядами С. С. Аверинцева на изначально метафорическую природу термина (1977), А. Ф. Лосева (1983, 1990), Г. Г. Шпета (1913) и П. - А. Флоренского (1990) на природу знака.

С этим выводом согласуются и данные исследований, проведенных в последнее время Е. А. Бугрименко и нами, в которых обнаружилось, что для достижения эффекта опосредствования требуемое действие надо представить очень необычно, особенно, «как не может быть», т. е. символически или даже сказочно-мифологически.

Например, в работе по опосредствованию решения творческих задач (Эльконин Б., 1981, 1984) мост, который требуется перекинуть с одного берега на другой, надо представить как бы разрезающим форму водоема. Или, как это сделано в работе Е. А. Бугрименко², для выделения звуковой стороны слова выстроить специальный сюжет, героем которого является Страшный Ам, который питается звуками. В работе по опосредствованию решения дошкольниками задач на предвидение изменений в одном из заданий требовалось представить изменяющийся овал как огурец, который поедает мышки (Эльконинова, 1987). Примеры можно множить, но важен принцип: во всех приведенных работах знаковое опосредствование начиналось с развертывания определенного сюжета, в котором требуемое в задаче действие представлялось в большей или меньшей степени чудесно и необычно.

Итак, первым условием успешности знакового опосредствования является построение обозначающего, в котором идеально и иносказательно представлено то действие, которое надо выполнить. Однако этого недостаточно. Вторым условием является обратимость знаковой операции (Выготский, 1984). Если на первом шаге опосредствования важно вырвать действие из сложившейся системы выполнения и представить его идеально, то на втором необходимо снова вернуться к тем реальным условиям, той реальной обстановке, в которой оно должно быть осуществлено. Так, на примере с картой очевидно, что использующий ее находится не на высоте «птичьего полета», а в реальной местности с ее реальными

² См.: Бугрименко Е. А. Условия введения младшего школьника в учебную деятельность (на материале русского языка). М, 1989 (рукопись).

ориентирами и ограничениями. Но вернуться «обратно» в условия исходной задачи – теперь уже не значит вернуться к тому же способу ее решения. В удачных случаях опосредствования это значит строить идеальное действие в самой реальности, т. е. не просто воображать его, а именно имитировать, изображать теми средствами и с помощью тех материалов, которые есть под руками. При этом обозначаемое действие преобразуется из непосредственно-результативного в опробуемое и изображающее собою идеальный образ (значение). Оно становится способом реального построения значения и приближения к нему, становится акцентирующим и имитирующим иное (идеальное действие), т. е. на этапе опробования превращается в жест, направленный на обозначаемое. Лишь в этом случае, т. е. в случае обратного превращения обозначаемого в знак, опосредствование оказывается успешным (Эльконин Б., 1981; Эльconiнова, 1987). В противном же случае обозначаемое само теряет функции знака и становится самостоятельным и интересным предметом для ознакомления и конструирования. И это часто наблюдается в экспериментах. Так, в уже приводившемся примере опосредствования предвидения изменений объектов некоторые дети воспринимали рассказ о мышках как некую самостоятельную реальность, не зависящую от того, какой ряд рисунков (изменений овала) им представлен, и сочиняли разные истории «из жизни мышек». Естественно, задание при этом не выполнялось.

Проведенный анализ позволяет вернуться к исходному вопросу о той форме субъектности, которая «проектируется» в опосредствовании, и дополнить представление Л. С. Выготского о субъектности как преодолении сложившихся, закосневших и реактивных форм поведения.

Если представить два описанных нами этапа складывания целостного действия, то первый этап (построение идеальной формы действия) можно понять как формирование его замысла, а второй (проигрывание «идеальной формы» в реальной ситуации) – как реализацию, осуществление этого замысла. При таком понимании акта опосредствования все его коллизии, описанные нами, выступают как противоречия замысла и его реализации. Замысел должен быть выстроен не просто как идеальное и воображаемое действие, а как замысел этой реализации, а реализация – не просто как движение в

системе обстоятельств, а как осуществление в них этого идеального действия. Согласование замысла и реализации, идеального и реального действия и составляет ту форму субъектности и тот опыт субъектности, которые предполагаются и проектируются в акте опосредствования. Мы полагаем, что преодоление границы между замыслом и реализацией, переход через нее как в ту, так и в другую сторону составляет то событие (Эльконин Б., 1992), в котором формируется и относительно которого мыслится субъектность опосредствования.

II. Теперь попытаемся гипотетически ответить на вопрос о том, какая форма субъектности «проектируется», является культурным заданием волшебной сказки, или, другими словами, идея и образ какого субъекта и какого действия содержится в сказке.

Повторим, что эти вопросы не имеют никакого смысла, если к сказке относиться строго дидактически – как к материалу для «правильного» отношения к «жизненной реалии» (например, как к правде правильных и хороших человеческих взаимоотношений). Подобное отношение 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 субъектности. 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. Обрисуем в общих чертах этот опыт и это сознание, опираясь в основном на труды Ю. М. Лотмана и В. Я. Проппа.

Ю. М. Лотман (1970) считает, что основой организации художественного текста является событие Событийность, по Ю. М. - Лотману, связана с переходом из одного «семантического поля» в другое. Например, с переходом героя из реального и обыденного в чудесный и необычный мир в волшебной сказке (из дома в лес, тридесятое царство и т. п.) Важно, что событие – это не всякое происшествие, а лишь «перемещение персонажа через границу семантического поля» (там же) В этом смысле сказка (и миф) – это как бы

квинтэссенция событийности. Выражаясь аллегорически, «географическую карту события» составляют два «семантических поля» и граница между ними (поле, мост, дорога, распустье с камнем и т. п.)³

Общая характеристика художественного текста, данная Ю. М. Лотманом, перекликается с работами В. Я. Проппа (1969) по структуре волшебной сказки. Анализируя форму волшебной сказки, Пропп раскрыл ее специфическую структуру: выявил постоянные элементы (инварианты) и их взаимоотношения в рамках сказочной композиции. Инвариантами являются действия персонажей, которые он обозначил как функции. «Под функцией, – пишет В. Я. Пропп, – понимается поступок действующего лица, определяемый с точки зрения его значимости для хода действия» (1969, с. 25). Количество функций ограничено числом 31, и их последовательность всегда одинакова⁴.

Неизменным является также и набор ролей (всего семь), между которыми определенным образом распределяются конкретные сказочные персонажи со своими атрибутами. Каждое из семи действующих

³ Очень возможно, что такая структурно простая «география» связана с тем, что, как показал В. Я. Пропп (1986), историческими корнями сказочного сюжета являются обряды инициации, погребения и брачные обряды. Легко увидеть, что в этих обрядах акцентирован именно переход от одних состояний и миров в другие.

Ю. М. Лотман вводит еще одну характеристику событийности, задающую направление сюжета. Событием является лишь то, что произошло, хотя могло произойти с очень малой долей вероятности. Чем меньше вероятность того, что данное происшествие может иметь место, тем большую оно приобретает сюжетную силу и заряд. Событие – это то, что происходит не вследствие стечения обстоятельств, а несмотря на их стечение (Золушка не должна попасть на бал, но попадает, Белоснежка должна погибнуть, но не погибает, Иван-царевич не должен победить Кощея, а побеждает). Лотман подчеркивает, что «событие – это всегда нарушение некоторого запрета, факт, который имел место, хотя не должен был его иметь» (1970, с. 286).

⁴ Это следующие функции: 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 антагонистом. 17. Клеймение героя. 18. Победа над антагонистом. 19. Ликвидация начальной беды (или недостачи). 20. Возвращение героя. 21. Преследование героя. 22. Спасение героя. 23. Неузнанное прибытие героя. 24. Притязания ложного героя. 25. Трудная задача для героя. 26. Ее решение героем. 27. Узнавание героя. 28. Обличение ложного героя, или антагониста. 29. Трансфигурация героя. 30. Наказание врага. 31. Свадьба и воцарение.

щих лиц – антагонист (вредитель), даритель, помощник, искомый персонаж (царевна или ее отец), отправитель, герой, ложный герой – имеет свой круг действий, т. е. одну или несколько функций. Рассматривая распределение функций по действующим лицам, Пропп обнаружил, что круг действий героя довольно узок: он отправляется в путь, на котором его ждет много приключений; реагирует на действия будущего дарителя (щадит просящего, отвечает или не отвечает на приветствие, оказывает какую-нибудь услугу, выдерживает или не выдерживает испытание) и, наконец, женится (воцаряется).

Круг же действий дарителей и помощников достаточно широк. Так, действия помощника охватывают: 1) пространственное перемещение героя к месту назначения (путеводительство); 2) ликвидацию беды или недостачи (расколдование, оживление, добыча, освобождение); 3) спасение от преследования (укрывательство, бегство, превращение в животных, спасение от попытки уничтожить героя); 4) разрешение трудной задачи; 5) трансфигурацию (придание герою нового телесного облика). Герой достигает успехов как бы без особых усилий, благодаря тому, что в его руки попадает волшебное средство или помощник. Это средство ему подарено, передано.

В сказке огромное количество волшебных метаморфоз и чудес совершается помощниками или особыми волшебными предметами, средствами. Функционирование предмета как живого существа задает особый характер чудесности, фантастичности сказки. При этом сам герой как бы пассивен, за него все выполняет его помощник, который оказывается всемогущим, всезнающим или вещим. Герой иногда даже больше портит дело, чем способствует ему. Он часто не следует советам помощников, нарушает их запреты и этим вносит в ход действия новые осложнения. Однако при этом сказочный герой предельно целеустремлен, нацелен на подвиг – знает, чего хочет, куда идет, уверен, что достигнет цели и движется к ней без тени сомнения. Ошибки героя, приводящие к новым коллизиям и новому сюжетному витку, как раз и являются следствием его безмерной целеустремленности и связанного с ней нетерпения. Таким образом, подчеркнутая в сказке целеустремленность, ясность и неизбежность намерений героя составляют ее композиционный стержень.

Наше беглое рассмотрение строения волшебной сказки приводит к мысли, что субъектность героя представлена в ней пара-

доксально (разумеется, с «рационально-взрослой» точки зрения). С одной стороны, он прилагает минимум собственных усилий для преодоления серьезных и практически непреодолимых препятствий, возникающих на его пути, и относительно которых он, собственно, и может мыслиться как герой – человек, делающий невозможное и совершающий подвиг. Как только возникает затруднение, в дело включаются помощники, и с помощью их волшебства герой приближается к цели. Можно сказать, что их волшебство является средством деятельности героя. Правда, и это очень важно, подобное «средство» надо заслужить, для чего следует быть добрым, благородным, смелым, отзывчивым и т. п. В. Я. Пропп указывает, что в волшебной сказке различены поступки и подвиги. Поступки связаны с «правильным поведением» и являются условием чудесной помощи.

С другой стороны, в сказке энергично подчеркнуты воля и целеустремленность героя, его инициативность в движении **к цели**. И эта линия явно доминирует, благодаря чему у читателя не только не возникает ощущения пассивности героя, но, наоборот, возникает ощущение его величайшей и несомненной активности. Таким образом, герой волшебной сказки вовсе не является субъектом своих действий в том смысле, в каком мы писали о субъектности выше. Ни противоречия между замыслом действия и его реализацией, ни связанное с этим преодоление узких стереотипов своего поведения в построении идеального действия, ни преодоление абстрактности идеального действия в его реализации не задают характера активности героя сказки. Вместе с тем субъектность героя неоспорима и даже ярко подчеркнута, но это другая субъектность. В сказке выделено не то, каким способом ее герой решает задачу (она вообще не про удачное решение задачи), а про удачное принятие решения решить задачу, принятие на себя выполнения чего-либо. Мы полагаем, что именно это «принятие на себя» и можно назвать инициативностью в собственном смысле слова. Таково ее положительное определение⁵. В этом акте замысел еще не отделен от реализации, принятое действие выступает лишь со стороны своей трудности для деятеля.

⁵ В отличие от отрицательных определений, связанных с выходом за пределы наличных требований и обстоятельств («надситуативностью») – см. Богоявленская, 1983; Петровский А., Петровский В., 1983).

Итак, мы полагаем, что форма субъектности, представляемая в волшебной сказке, «заложенная» в ней, – это форма инициативного действия.

Можно ли представить ребенку (и даже взрослому) этот акт как-либо иначе, чем в форме волшебной сказки, например, указав на него в «реальной жизни»? Можно ли как-либо подчеркнуть, акцентировать, оттенить именно акт принятия решения действовать в отличие от самого действия в определенных условиях?

Для этого надо сделать следующее:

- представить требуемое действие как очень трудное, практически невыполнимое при «обычном» стечении обстоятельств и с «обычными» способностями, т. е. невозможное в «этом мире»;
- вместе с тем указать на наличие некоего иного мира, в котором успех достигается не обычными путями;
- специально выделить трудность предстоящего действия в виде границы между двумя мирами, преодоление которой связано с метаморфозой, перерождением (рождением вновь) действующего, с его превращением в совершенное (идеальное) существо;
- при этом само превращение (рождение) представить именно как метаморфозу, акт, а не процесс, не раскрывая всех технических уловок возможного действия, чтобы не увязнуть в них и тем самым не затушевать исходный акцент – акт принятия на себя;
- тем самым не отличать замысел и целеполагание от самой реализации, а, наоборот, слить их, выделив лишь экспрессивно-выразительную сторону осуществления действия через отнесение всех его трудностей не к обстоятельствам действия, а к личности героя;
- тем самым отождествить героя с неким абсолютным качеством, представив его как олицетворение и символ этого качества (добра, красоты).

Нетрудно заметить, что перечисленные условия полностью соответствуют форме и содержанию волшебной сказки, которую мы и прочитываем как модель (или, говоря словами Запорожца А. В., «внутреннюю картину») определенного опыта субъектности, а именно как

выразительную и понятную форму представления ориентировочной основы инициативного действия и отношения к миру. Рискнем утверждать, что «пробное тело» принятия на себя и инициативности строится в сюжетно-ролевой игре. В ней, как и в иных деятельности, опробуются не только идеальные «объекты» (смыслы и задачи, человеческие отношения), но и определенный идеальный субъект, реализующий и демонстрирующий принятие на себя и осуществление собой требований и вызовов этого мира.

Подведем итоги:

1. Суть различий волшебной сказки и знака не в их натуре и фактуре. По этой характеристике они могут и не различаться. Различие состоит в их культурном задании.
2. Культурными заданиями знака и сказки являются представления разных форм и разных опытов субъектности.
3. Субъект, который задан в знаке и должен быть явлен в знаковом опосредствовании, – это субъект «умного» решения задачи, состоящего в определении и построении места действия и его результата в данной ситуации. Его субъектность осуществляется в двух переходах. Во-первых, это преодоление импульсивных попыток действия в построении идеальной формы требуемого действия – его замысла. Во-вторых, это построение идеальной формы именно как замысла действия, а не просто чудесного образа, т. е. преодоления чудесности и воображаемости идеальной формы в осуществлении ее в данном материале, данных обстоятельствах и данными средствами. Можно сказать, что осуществление идеи и замысла является тем событием, в котором рождается субъект знакового опосредствования.
4. Субъект, который задан в волшебной сказке и должен быть явлен в ее слушании, – это не субъект решения задачи, и, следовательно, его субъектность не в построении и осуществлении замысла действия. Это субъект, олицетворяющий место самой этой задачи в мире. Его субъектность выражается в принятии на себя труда и решения задачи, заботы и работы по выполнению действия. Это субъект поступка (в том смысле, в каком об этом писал Бахтин М. М.), субъект инициации действия. В сказке

представлена форма инициативного отношения к миру. Инициация действия – это основное событие, в котором рождается субъект слушания сказки.

Список литературы

1. *Аверинцев С. С.* Поэтика ранней византийской литературы. М.: Наука, 1977. 318 с.
2. *Бахтин М. М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М.: Наука, 1986. С. 80–160.
3. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета. 1983. 172 с.
4. *Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А.* Чтение без принуждения. М.: Знание, 1987. 96 с.
5. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
6. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 136–277.
7. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М.: Изд-во Московского университета, 1976. 150 с.
8. *Давыдов В. В.* О структуре мыслительного акта // Доклады АПН РСФСР. 1960. № 2. С. 81–84.
9. *Давыдов В. В., Андронов В. П.* Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии 1979. № 5. С. 40–54.
10. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
11. *Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии 1992. № 3–4. С. 14–19.
12. *Запорожец А. В.* Избр. психол. труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.
13. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произв.: В 2 т. М.: Педагогика. Т. I. 392 с.; Т. II. 320 с.
14. *Лосев А. Ф.* Знак, символ, миф. М.: Изд-во Московского университета, 1982. 480 с.

15. *Лосев А. Ф.* Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. 655 с.
16. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
17. *Петровский А. В., Петровский В. А.* Личность и ее активность в свете идей А. Н. Леонтьева // А. Н. Леонтьев и современная психология. М.: Изд-во Московского университета. 1983. С. 231–239.
18. *Пропп В. Я.* Морфология сказки. М.: Наука, 1969. 168 с.
Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1986. 365 с.
19. *Слободчиков В. И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психол. 1986. № 6. С. 14–22.
20. *Стрелкова Л. П.* Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986. С. 70–99.
21. *Флоренский П. А.* У водоразделов мысли. М.: Правда, 1990. 447 с.
22. *Шпет Г. Г.* Эстетические фрагменты. Пг.: Колос, 1923. 90 с.
23. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
24. *Эльконин Б. Д.* О способе опосредствования решения задачи «на соображение» // Вопросы психол. 1981. № 1. С. 110–118.
25. *Эльконин Б. Д.* Знак как предметное действие // Эргономика. 1984. № 27. С. 23–31.
26. *Эльконин Б. Д.* О природе человеческого действия // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1989. № 4. С. 25–38.
27. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психол. 1992. № 3–4. С. 7–13.
28. *Эльконинова Л.* Возрастная характеристика предвидения в мышлении дошкольников // Вопросы психологии 1987. № 2. С. 33–39.
29. *Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984. 144 с.

Л. И. Эльконинова
Роль сказки
в психическом развитии дошкольников

МИР ПСИХОЛОГИИ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Т. 15, № 3/1998 СТР. 123–136

Нам предстояло экспериментально доказать, что именно в структуре (целостной эстетической форме) волшебной сказки заданы образцы инициативности.

Идея методики состояла в том, чтобы организовать, инициировать воспроизведение ребенком в игре сказки в ее целостной форме. Согласно Л. С. Выготскому, при освоении новых действий должна происходить ломка привычных способов (стереотипов) действия. Будет ли она происходить в ситуации, когда ребенок, разыгрывая сказку, должен удержаться в рамках ее канонической структуры?

Опыты проходили в два этапа: на первом этапе детям читали специально отобранные русские народные сказки, структура которых была нами определена по образцу «Морфологии сказки» В. Я. Проппа. Второй этап состоял из игровых сеансов, на которых были организованы сюжетно-ролевые игры. Главная задача взрослого при инициировании игр состояла в удержании игры в рамках канонического сюжета именно игровым, а не директивным способом. Игры записывались на видео- и магнитофон и анализировались по следующим показателям.

1. Совпадение /несовпадение структуры текста сказки и структуры игры по ее сюжету:
 - а) совпадение функций, т. е. соответствует ли последовательность, «логика» игровых действий логике (порядку) функций в тексте. Другими словами, разыгрывает ли ребенок сюжет целиком или только отрывочно, «прорабатывая» лишь некоторые функции;
 - б) Совпадение семантических полей в сказке, и в игре, т. е. строит ли ребенок поляризованное пространство в соответствии с универсальной семиотической оппозицией «свой–чужой». Эта оппозиция отражает содержательную структуру сказки – путешествие героя в иной мир – и изображена с помощью определенных лексем, описывающих пространственные элементы этих миров [10]. Свой и чужой мир описаны с помощью высококачественных для текстов волшебных сказок лексем «дом», «комната», «дворец», «лес», «поле», «дорога», «дверь», «окна» и др. Центром этих миров является, как правило, дом – замкнутое пространство. Проникновение в него (или выход из него) сопровождается специальной процедурой, ритуалом (стук в дверь, закрывание на ключ и под.). Фиксировались, сосредоточены ли действия ребенка именно вокруг этих лексем;
 - в) Разыгрывание ребенком перехода через границу между двумя семантическими полями. Это основообразующий элемент в семантической структуре сказки. Герой не может оказаться в ином мире, не пройдя некоторую черту [10. С. 198]. Структура сказки требует, чтобы герой отправился из дома [6].
2. Мера участия взрослого в игре ребенка. Здесь анализировалось:
 - а) что должен делать взрослый, чтобы игра началась и шла, разворачивалась (какие функции проигрывает экспериментатор, подталкивая ребенка придерживаться канонического сюжета сказки);
 - б) на что ребенок отвлекается от сюжета и возвращается ли он самостоятельно к пропущенным действиям;

- в) каким действиям экспериментатор должен «учить» ребенка продолжить игру, если у него затруднения.
3. Эмоциональная втянутость ребенка в сказочное событие, живость игры.

Движение по сюжетной канве сказки предполагает некоторый темп, ход игры. При слишком медленном ходе игра теряет напряжение и распадается или превращается в имитацию переживания. Живость игры связана с удачно найденным равновесием между верой ребенка в сказку и пониманием условности игрово-сказочной ситуации, умением проиграть и страшные моменты сказки.

В опытах принимало участие 60 детей (10 детей младшей группы, 20 детей средней группы и по 15 человек старшей и подготовительной к школе групп). Эксперименты проводились в я/с № 21, 515, 1505 г. Москвы. Игровые сеансы длились 20–60 минут и проводились раз в неделю в течение двух месяцев. В целом было получено 120 игр. Игры мы описываем, опираясь на анализ поведения детей, которые играли роль героя сказки.

В опытах были использованы сказки: «Гуси–лебеди», «Волк и семеро козлят», «Кот, дрозд и петух». Игровым материалом служили нетеатральные костюмы сказочных персонажей (хвостики козлят – кусочки меха, серая мохнатая варежка и шуба – атрибуты волка, старая юбка и палка – для Бабы Яги). В играх были использованы предметы, находящиеся в данный момент в комнате (мебель, куски картона и др.).

Полученные данные будут описаны в соответствии с приведенными показателями по возрастным группам, начиная детьми четвертого года жизни.

Дети четвертого года жизни

1 а. Дети проигрывали сюжет сказки только с помощью взрослого, который либо напоминал его ребенку по ходу игры, используя повествовательную и ролевою речь за героя, или действовал вместе с ребенком, играющим роль героя, держа его за руку. Особенно трудно было проиграть нарушение запрета и вредительство. Именно здесь дети отклонялись от сюжета сказки и переходили от игры в сказку к сюжетно-ролевой игре со сказочными персонажами.

Приводим наиболее типичные примеры таких отступлений. Примеры взяты из дипломной работы Е. Н. Савельевой [8]. В сказке «Гуси–

лебеди» девочка, играющая Машу, не выходила на улицу (т. е. не нарушила запрет). Потом, все-таки выйдя, оставила братца в доме, крепко заперев дверь (препятствуя таким образом вредительству). Другая девочка вышла из дома и вывела с собой братца, но посадила его так близко к дому, чтобы его можно было быстро спрятать в случае опасности. Это она и сделала, как только появились гуси. Дети не могли решиться нарушить запрет, поскольку это бы привело к беде.

Если все-таки (не без «помощи» взрослого) беда произошла – гуси унесли братца – при продолжении игры дети испытывали трудности в момент, когда герой должен был начать противодействие и отправиться в путь, чтобы ликвидировать беду. Дети говорили: «Надо его спасать. Баба Яга может его съесть». Но реально выйти из дома и отправиться спасти его не могли. Они всячески оттягивали выход из дома и в сложившейся ситуации вели себя неразумно. Так, девочка, играющая роль Маши, обнаружив пропажу братца, начала его искать. Она многократно заглядывала в одно и то же место, даже если не раз убедилась, что его там нет. Она искала там, где он не мог спрятаться (в узкую щель под кроватью).

1 б. Ни один ребенок самостоятельно не выстраивал поляризованное пространство сказки. Только после вопроса взрослого: «Где они жили?» дети задумались над тем, что персонажи должны где-то жить. Они строили дом героя и дом вредителя совсем рядом, а не на расстоянии друг от друга. В таких условиях они не могли начать играть: ребенок-герой не мог выйти из дома (опасность была для него слишком реальна, ведь вредитель находился близко).

Выстраивание пространства игры в соответствии со структурой сказки – необходимое условие для того, чтобы дети играли в сказку. Дети младшего дошкольного возраста не могли выстроить два семантических поля (мир героя и мир антагониста). Они устраивали и обживали только пространство жизни персонажа, роль которого они играли. Они строили домик, открывали и закрывали «окна», входили и выходили через дверь. Эти действия они многократно повторяли во время подготовки к игре.

1 в. Детям было очень трудно перейти от пространства жизни героя (своего, безопасного) к пространству антагониста (чужого, опасного). Выйти в иное, чужое пространство они соглашались

только вместе с кем-то: девять детей из десяти, игравших роль героя, смогли выйти только со взрослым; один ребенок взял себе в помощь другого ребенка (подружку Маши в «Гусях–лебедях»). Войти и лес им было еще труднее, чем выйти из дома. Например, девочка (3,9), играющая Машу, лишь во второй игре по сказке «Гуси–лебеди» вышла из дома и только вместе со взрослым. Лишь когда «подружка» (взрослый) украла братца у Яги и вывела его из леса, девочка вместе с ней играла до конца сказки.

2 а. Инициация игры по сюжету сказки требует от взрослого подготовки. Прежде всего необходимо было детям сказку перед игрой рассказать (прочитать). Это делалось даже в том случае, если сказка была детям хорошо известна. Заканчивая сказку, взрослый предлагал поиграть в нее, доставал «костюмы» и атрибуты для игры, и дети выбирали роли. Они одевали «костюмы», которые были для них предметной опорой роли. Они с радостью соглашались играть в сказку, но не могли самостоятельно придерживаться целостного сюжета. В страшных и опасных местах сказки они не придерживались сюжета (не выводили братца гулять, петушок не выглядывал в окошко). Если они не нарушали запрет, игра останавливалась или переходила в бытовую игру («Маша» играла с братцем в доме). Чтобы вернуть ребенка в игру по сказке, взрослый становился согером (подружкой Маши, соседкой Козы) и, как бы разделяя опасность на двоих, действовал вместе с ребенком или вместо него.

2 б. Дети отвлекались от сюжета сказки в моментах, связанных с непосредственной опасностью (функция «вредительство»); без помощи взрослого они к игре не возвращались. Иногда дети настолько увлекались своей ролью, что начинали действовать в соответствии с характером своего персонажа, отступая при этом от сюжета сказки (например, волк съел козленка раньше, чем успела прийти коза). Дети не соглашались переиграть все так, как в сказке, объясняя: «Это уже случилось». Характерным для этих детей было то, что они никогда не проигрывали испытаний на пути героя. Этот момент сказки в игре всегда должен был удерживать взрослый (оставить место, где можно разбежаться, использовать повествовательную речь).

2 в. В игре дети не могли удержаться внутри канонического сюжета. Экспериментатор не заставлял детей играть, если они этого не хотели; он действовал вместе с ребенком в «страшных» местах, становясь согером.

3. Дети четвертого года были эмоционально втянуты в игру, в сказочное событие. Они достаточно легко вживались в роли, но роль для них была безусловна, они не отличали реальную ситуацию от сказочной. По собственной инициативе дети этого возраста не разыгрывают сказку в канонической форме. Они быстро соглашаются на такую игру с взрослым, но безусловность восприятия ими сказочного мира парализует их, мешает им свободно двигаться в нем.

Дети пятого года жизни

1 а. В большинстве игр (16 из 24) дети могли разыграть сказку целиком. Взрослый должен был иногда подталкивать их с помощью повествовательной речи («...а потом...») и выразительно смотрел на героя, ожидая его дальнейших действий). В 8 играх детям нужна была помощь взрослого при разыгрывании нарушения запрета; выхода героя из дома для ликвидации беды; тройных испытаний. В этих случаях взрослый действовал вместе с ребенком.

В «самостоятельных» играх проигрывание героем всей сказки получалось благодаря не прямой поддержке детей, играющих других персонажей. Эти дети были втянуты в игру меньше, чем ребенок, играющий главного героя. Они подсказывали герою, как ему следует действовать, когда он, находясь в непосредственной опасности (гуси его догоняли), переставал придерживаться сюжета сказки (бежал домой, минуя тройное испытание). Например, в игре по сказке «Гуси-лебеди» дети, играющие печку, речку и яблоньку, в момент возвращения героя домой помогали удержать канонический сюжет сказки. Они указывали герою: «Сюда! Сначала к речке!» и т. п. Когда коза долго не выходила из дома, «волк» крикнул: «Скоро она уже за молоком пойдет?» Эти дети своими репликами вырывали «героя» из его чрезмерной втянутости в роль, мешающей ему продолжить игру по каноническому сюжету. Игра по сказке как будто сама двигалась вперед благодаря координации действий детей друг с другом. Существенное отличие игры этих детей от игры детей трех лет состояло как раз в том, что у малышей такой саморегуляции не было.

1 б. Детям нужно было перед началом игры напомнить, что персонажи должны где-то жить. После этого они сами выстроили поляризованное пространство сказки (дом героя и антагониста они всегда строили на большом расстоянии). Помощь взрослого была незначительной.

1 в. Этим детям, так же, как и более младшим, было очень трудно нарушить запрет. Например, девочка Марианна (5 л. 1 м.), играющая роль Маши в сказке «Гуси–лебеди», соглашалась выйти из дома, только заперев братца на ключ. Взрослый, играя роль подружки, всячески убеждал ее взять с собой братца («Мы его на крылечко посадим, там солнышко, там хорошо и тепло!»). Девочка махнула рукой: «Там ему жарко будет». Взрослый отвлек внимание девочки, а за это время братец сам убежал на улицу, где его и унесли гуси. «Маша» не бросилась сразу же спасать братца, а «тянула» время между принятием решения спасти братца; ее действия выглядели бессмысленно. Она поднимала оставшиеся после него носочки, печально говорила: «Надо их ему надеть», рассматривала их на свет, вертела в руках. Она «застряла» перед домом и не могла выйти «в чистое поле». Она долго вертела в руках носочки, сказала: «Надо спасать братца», но продолжала стоять на месте, сосредоточив все свое внимание только на носках. Создалось впечатление, что она схватилась за них, как за соломинку, чтобы оттянуть момент перехода на поле. Таким образом, она создала паузу в ходе игры, и все участники игры обратили на нее внимание. Она чувствовала, что все они ждут ее действия, и сама хотела бы его совершить, но не могла. Ее колебание придало этому моменту игры напряжение. Взрослый (подружка) обратился к ней с вопросом: «Пойдешь?» Девочка ушла от ответа, концентрируя внимание на носках. Тогда «подружка» предложила ей идти вместе: «Пойдем?» «Маша» тут же взяла за руку «подружку» и вышла в путь. Уже на полпути к печке (первое испытание) она смогла отпустить руку взрослого и пойти дальше самостоятельно.

Приведем еще один пример, как ребенок 5 лет 3 мес. пробует инициативное действие. Игра происходила по сказке «Волк и 7 козлят». Мальчик исполнял роль папы–козы. Выходя из дома, он запретил козлятам открывать дверь: «Я пойду на рыбалку. Дверь никому не открывать! Серому волку, противному волку – не открывать! Даже если он то-о-оненьким голосочком споет – все равно не открывать!» Затем ребенок «ушел на рыбалку», но реально он все время находился рядом с домом козлят. Он маршировал с удочкой на плече, смеялся, пел, причем интенсивность пения усиливалась, постепенно переходя в крик. Игра прокручивалась на

одном месте, поскольку сюжет сказки не развивался – волк не мог пройти к дому козлят. Наконец, после замечания взрослого («а в сказке коза ушла») мальчик по-настоящему ушел далеко от дома козлят, освободив путь волку. До тех пор, пока козлята не открывали волку, папа–коза ловил рыбу. Но когда волк отправился к кузнецу, мальчик не справился со своим желанием помешать вредительству, самопроизвольно бросился на волка и убил его. Он сразу же обратился ко взрослому: «Это был отец–волк. И его уже... все. А теперь ты будешь мать–волк. Волчица». Сказка началась снова, на этот раз по каноническому сюжету. Когда волк третий раз тоненьким голосочком уговаривал козлят открыть дверь, папа–коза со своего места («на рыбалке») закричал: «Нет, нет! Не открывайтесь! Не открывайтесь!», но со своего места не сдвинулся. Он очень переживал, стоя кричал: «А-а-а-а! Что вы, козлятки, наделали!» С рыбалки мальчик отправился прямо в дом волка, а не домой, где он по сюжету узнал о беде, постучал в дверь: «Открой! Я тебе что-нибудь дам!» Он попытался выменять козлят на рыбу: «Вот тебе рыба!» Волк торговался, а мальчик настаивал: «Бери рыбу! Тебе рыбу, мне козленка!» Волк не согласился. Тогда папа–коза ворвался в дом, набросился на волка, крикнув козлятам: «Козлята, бегите!»

2 а. Для того, чтобы игра по сказке началась и шла, взрослый должен был провести весь подготовительный этап: рассказать сказку, помочь с костюмами и атрибутами для персонажей, помочь детям отобрать и распределить роли. Подготовка игры занимала около половины времени всей игры. Взрослый сам должен был выделить и подчеркнуть момент начала игры: «Итак, сказка начинается. Вот – в том домике жили-были...».

2 б. В моментах, когда герой находился в непосредственной опасности, дети в 8 играх (из 24) отступали от сюжета сказки (не хотели войти в лес, отказывались украсть братца у Яги и т. п.). Остальные пытались играть по сюжету сказки, но одновременно норовили не допустить вредительство. Например, в сказке «Кот, дрозд и петух» мальчик, игравший кота, не желая допустить вредительство, действовал следующим образом. Он запретил петушку выглядывать из окошка и ушел из дома. Он бодро маршировал рядом со своим домом, мешая лисе проникнуть к петушку. Свои действия он сам объяснил: «Путь был долгий. Кот шел долго». Некоторое время спустя ребенок все-таки освободил путь лисе, и игра продолжалась дальше.

В ответ на обманные уговоры вредителя дети колебались, но все-таки действовали так, как было в сказке. Сцену вредительства – похищения братца или петушка – они переживали очень напряженно, поскольку это был момент непосредственного столкновения с отрицательным персонажем. Здесь игра легко разрушалась, и поэтому требовалось вмешательство взрослого. Дети, игравшие в сказку 2–3 раза, смогли и в этот опасный момент удержаться в игре. Они очень эмоционально переживали похищение, но, вместе с тем, постоянно помнили об условности происходящего и не выпадали из игры.

2 в. Взрослый помогал детям удержаться в игре по сказке с помощью прямого напоминания о том, что в сказке «не так было». В отличие от младших детей, такое напоминание для детей 4–5 лет помогало удержать канонический сюжет сказки. Хотя эти дети очень вживались в сказочную роль, они уже понимали условность сказочного мира. Эту условность они не всегда удерживали. Иногда, заигравшись, они забывали о ней и переставали действовать по сюжету: начинали избегать опасных моментов в сказке (козлята не открывали дверь). Напоминание взрослого о том, что «в сказке козлята открыли дверь», отделяет происходящее «здесь» от происходящего в сказке. Вспомнив о том, что ситуация условная, они как будто начинали понимать, что и опасность не настоящая. Дети могли произвольно вернуться в игру по сказке, о чем свидетельствуют их реплики. Так, дети, играющие козлят, не хотели открывать волку дверь. Когда взрослый спросил: «Разве так в сказке было?», один мальчик–козленок крикнул: «Эй, ребята, по сказке будем!», и дети открыли волку дверь. Но как только тот ворвался в дом, дети, забыв об условности происходящего, убежали от волка, перепрыгивая через стены домика.

3. Дети этого возраста проигрывали сказку очень живо – игра достаточно гладко «шла», требовалась лишь небольшая поддержка взрослого. Если дети застревали в своей роли, его небольшое вмешательство, напоминание об условности сказочного мира помогало им продвигать сюжет вперед. Кроме того, игра как бы сама регулировалась посредством координации действий детей, играющих разные роли. Игра имела хороший «ход».

Старший дошкольный возраст

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) мы наблюдали два общих типа поведения в экспериментальной ситуации.

Первый тип был скорее имитацией, чем живой игрой. Мы наблюдали точное воспроизведение сюжета, но сказка разыгрывалась детьми настолько безжизненно, что создавалось впечатление: дети скорее выполняют задание взрослого, а не проживают сказочное событие. Взрослый должен был дать детям средства выразительности (настоящие театральные костюмы), с помощью которых игра могла бы «ожить». Тогда игра тяготела к драматизации.

Второй тип поведения – постепенный распад игры. В целом, она распадалась по двум причинам. Во-первых, дети демонстративно и вычурно проигрывали роли, теряя общую для всех задачу – разыграть сказку (ликвидировать случившуюся беду). Во-вторых, в момент нарушения запрета и в момент вредительства (т. е. практически в начале игры по сказке) игра приобретала азарт, и дети начинали преследовать друг друга в ролях персонажей сказки, что часто выливалось в конфликты и драки.

В такой ситуации приведенные показатели перестают отражать суть игры по сказке. Однако выбранная схема удобна для описания результатов, и мы ей будем придерживаться.

1 а. Совпадение-несовпадение структуры текста сказки и структуры игры.

В случае, когда игра носила характер имитации и драматизации, структура игры совпадала со структурой сказки. В старшей группе такое соответствие наблюдалось в 16 играх из 24, в подготовительной – в 14 играх (из 24). В случае распада игры обе структуры совпадали до момента разыгрывания той функции, на которой разрушалась игра: в старшей группе в 8 играх из 24, а в подготовительной в 10 играх.

1 б. Совпадение-несовпадение семантических полей.

Как дети старшей, так и подготовительной группы были слишком увлечены распределением ролей и костюмов, и они заранее не планировали, где будут играть. Экспериментатор прямо не напоминал, что каждый персонаж сказки имел свое пространство, а помогал им осознать это следующим способом. После того, как дети распределили роли и одели «костюмы», взрослый спрашивал: «Все готовы? Можно начинать?» Хотя дети говорили, что они готовы, они не могли начать играть. Они чувствовали, что для начала игры им чего-то не хватает. На вопрос взрослого: «Что еще

нужно сделать, чтобы сказка началась?», дети хором отвечали: «Дом построить». Дома они выстраивали сами. Дети старшей группы иногда строили дом героя и дом антагониста рядом (7 случаев из 24). В играх-имитациях и играх-драматизациях это не влияло на ход игры, не разрушало ее, поскольку дети хорошо удерживали условность ситуации и не боялись отрицательного персонажа. Тем не менее, такое расположение домов создавало благоприятные условия для конфликта. В подготовительной группе, где дети всегда строили дома на значительном расстоянии друг от друга, все же случались конфликты, разрушающие игру (10 игр из 24).

1 в. Переход через границу между двумя семантическими пространствами. Дети проигрывали переходы через границу между семантическими полями (в старшей группе – 16 переходов, и подготовительной – 14). Такие переходы были двойными.

Первый тип перехода мы наблюдали в играх-имитациях и играх-драматизациях. Его специфика состояла в том, что в момент выхода из дома дети не колебались. Принятие решения спасти братца или петушка было свернуто. Это происходило потому, что дети были эмоционально втянуты в игру, – они просто старались играть так, как это от них ожидал экспериментатор (в играх-имитациях). В играх-драматизациях выход героя в путь тоже не вызывал у детей какие-либо трудности. Ведь экспериментатор не ставил с детьми театральное представление, которое требует отработки актерского действия, и дети не были заняты поиском наиболее выразительного изображения действий персонажей сказки.

Второй тип перехода наблюдался нами в играх, заканчивающихся распадом. Игра распадалась из-за того, что в момент разыгрывания функции «вредительства» ребенок, играющий главного героя, без промедления бросался в погоню за вредителем (похитителем), и игра превращалась в азартное преследование друг друга. В такой «игре» терялся смысл перехода (ликвидация недостачи, спасение). Так, Кот и Дрозд начинали бегать за Лисой по комнате, забыв о Петушке, который, будучи выпущен из лап Лисы, либо бесцельно бродил по комнате и выпадал из игры, либо присоединялся к новой игре в «догонялки».

2. Участие взрослого в игре детей.

Кроме присмотра за распределением ролей (нужно было следить за тем, чтобы дети справедливо, т. е. с помощью считалки,

распределили роли, иначе легко возникали конфликты из-за непривлекательности отрицательных ролей) и переодеванием детей в «костюмы», экспериментатор отмечал момент начала игры по сказке. Дети его сами просили позвонить в колокольчик или громко постучать, чтобы выделить начало игры.

Для оживления игры–имитации экспериментатор должен был придать роли эмоциональность. Это достигалось с помощью новых атрибутов, которые придавали убедительность образам персонажей и так усиливали выразительность ролевого поведения ребенка. Сами дети просили взрослого дать им театральные костюмы героев сказки. Игра переходила в драматизацию. Внимание детей было обращено к взрослому, от которого они ожидали не только режиссерскую помощь, но и критическую зрительскую оценку. Эти дети легко шли на сотрудничество с экспериментатором, игру готовили достаточно долго, не стремились побыстрее начать, и были готовы даже к репетициям.

В случае, если игра распадалась из-за конфликтов между детьми, игровые способы регуляции их поведения со стороны взрослого не были достаточно эффективными.

3. Эмоциональная втянутость ребенка в сказочное событие. Живость игры.

Для детей старшей и подготовительной групп происходящее в сказке было слишком условным, чтобы в нее верить в процессе разыгрывания. Они нуждались в дополнительных средствах, которые бы им помогли удержаться в сказочном мире. К таким средствам относятся театральные костюмы, режиссура и другие театральные приемы. Однако при этом игра начала превращаться в театрализацию, т. е. перестала быть сюжетно-ролевой игрой по сказке, а становилась спектаклем. Если таких средств не было, игра распадалась: превращалась в догонялки, состязание, переходила в конфликты.

Итак, основной задачей нашей работы было найти экспериментальное доказательство, свидетельствующее о том, что ребенок, играя по сюжету сказки, опробует заданный в ней образец инициативности. Эти факты мы получили.

Мы ожидали, что дети в игре по сюжету сказки будут испытывать трудности именно в момент отправки героя в путь для ликвидации беды или недостачи. Это ожидание подтвердилось, но ока-

залось, что для детей 3–5 лет эти затруднения связаны еще и с тем, что им так же трудно воспроизвести в игре нарушение запрета. Почему так происходит? Ответ на этот вопрос можно найти в работе А. В. Запорожца об эмоциональном предвосхищении [3]. Функция эмоционального предвосхищения состоит в чувственной, а не интеллектуальной антиципации последствий, вытекающих из человеческого поступка. Реплика ребенка: «Не выйду, а то Гуси–лебеди братца унесут» (а также другие подобные высказывания детей этого возраста) свидетельствует о том, что дети не могли нарушить запрет, поскольку предчувствовали, к чему это приведет. Для младших детей сказочный мир был безусловным, они не отличали его от реальности. Вживаясь в роль, они чувствовали: если они нарушат запрет, произойдет беда. Все, что происходило в игре по сказке, для них было безусловным. До тех пор, пока дети не начнут интуитивно чувствовать различие сказочного (т. е. воображаемого, вымышленного) мира и мира реального – это происходит около пяти лет, – они не могут нарушить запрет в игре по каноническому сюжету сказки.

Затруднения детей при нарушении запрета указали нам на парадоксальный факт: для того, чтобы быть осмысленно инициативным (взяться за ликвидацию беды, за спасение), сначала нужно быть пассивным (допустить вредительство вопреки непосредственному стремлению воспрепятствовать ему). Однако как же еще можно прочувствовать инициативность, порыв что-то сделать, чем только задерживая этот порыв?

Волшебная сказка как будто создана для опробования такого поведения. В этом контексте игра по сказке очень важна для развития сознания ребенка и для его нравственного развития.

Результаты полученных опытов позволяют сделать следующие выводы.

1. В семантической структуре волшебных сказок действительно заданы образцы инициативности, которые опробуются дошкольниками в игре. Инициативность культурно определена напряжением между функциями 3 (нарушение запрета), 8 (вредительство), 10 (начинающееся противодействие), 15 (пространственное перемещение героя) и 19 (ликвидация начальной беды).

2. Возраст 3–5 лет является наиболее сензитивным для освоения инициативности. Развернутые пробы инициативности осуществляют дети на пятом году жизни. Необходимым условием возникновения этих самостоятельных проб является отличие ребенком вымышленного мира сказки от окружающей его действительности.
3. В игровых пробах ребенок приобретает опыт субъектности, который он получает по мере возникновения внутренней картины инициативных действий. Инициативность прочувствуется ребенком через преодоление стереотипов поведения и задержку импульсивных действий.
4. Лексические единицы, которые характерны для волшебных сказок, обыгрываются детьми, начиная с четвертого года жизни ребенка.
5. Инициативность требует самоопределения: ребенок должен решить, примет ли он на себя обязательства по выполнению того или иного действия. В дошкольном детстве впервые приобретает опыт такого самоопределения. На нем основаны произвольные и волевые действия, с него начинаются изменения сознания ребенка.
6. Живое разыгрывание целостного сюжета сказки, в процессе которого только и могут возникнуть пробы инициативности, возможно тогда, когда ребенок не только интуитивно понимает условность происходящего в игре, но также одновременно верит в реальность сказки. Младшие дети не могут разыграть сказку целиком потому, что она для них слишком реальна; у детей 6–7 лет это не получается потому, что она для них слишком условна. Целостная и живая игра по сказке получается у пятилетних детей потому, что они наиболее умело строят равновесие между переживанием реальности сказки и условностью происходящего в игре.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. В 6 томах. – М., 1982–1984.
2. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М., 1968.

3. *Запорожец А. В.* Избранные психологические произведения. – М., 1986.
4. *Лихачев Д. С.* Поэтика древнерусской литературы. – Л., 1971.
5. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. – М., 1970.
6. *Пропп В. Я.* Морфология сказки. – М., 1969.
7. *Пропп В. Я.* Исторические корни волшебной сказки. – Л., 1986.
8. *Савельева Б. К.* Семантика волшебной сказки в сюжетно-ролевой игре дошкольников. Дипломная работа. Факультет психологии МГУ. 1995.
9. *Стрелкова Л. П.* Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения// Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
10. *Цивьян Т. В.* К семантике пространственных элементов в волшебной сказке// Типологические исследования по фольклору. – М., 1975.
11. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. – М., 1989.
12. *Эльконинова Л., Эльконин Б. Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия.// Вестник МГУ, серия 14. 1993/2.
13. *Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей – М., 1984.

Л. И. Эльконинова
О предметности детской игры

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ 14 ПСИХОЛОГИЯ
№ 2/2000 СТР. 50–66

I. В свободных ролевых играх дошкольников ив играх, специально организованных для экспериментальных целей, четко проявляется хорошо известная и характерная черта детской игры вообще – ее повторяемость. В проведенных мною исследованиях повторяемость игры у дошкольников обнаруживалась двояко. Во-первых, дети спонтанно и по своей воле разыгрывали одни и те же сюжеты на протяжении достаточно длительного времени (приблизительно в течение года); во-вторых, они (особенно в возрасте около 5 лет) по своему собственному желанию (а не по требованию взрослого) повторяли одни и те же сюжеты на одном игровом «занятии», т. е. в рамках небольшого временного отрезка. Почему? Зачем детям нужно многократно разыгрывать одни и те же сюжеты? Какой предмет так сильно привлекает их внимание и интерес, т. е. что именно повторяется? Я полагаю, что повторяемость связана с присвоением в игре культурного содержания и, следовательно, может быть объяснена в контексте опосредствования психического развития.

В соответствии с периодизацией психического развития Д. Б. Эльконинова (1989), предметность игры в дошкольном возрасте составляют задачи, мотивы и нормы отношений между людьми. Игра – это «ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности» (там же, с. 72),

а глубина проникновения в сферу задач и мотивов деятельности взрослых в разных детских возрастах различна. Но эта справедливая мысль все же не помогает нам понять, как связано освоение смыслов с повторяемостью детской игры. Более того, при внимательном рассмотрении отечественных работ по детской психологии оказывается, что сам процесс опосредствования смыслов человеческой деятельности в ролевой игре описан недостаточно подробно, а момент повторяемости вообще не изучен. Как правило, исследователи считают присвоение смыслов «само собой разумеющимся» процессом, протекающим стихийно и естественно. Например, Л. С. Славина замечает, что «взятая на себя роль придает смысл действиям» (цит. по: Эльконин, 1978, с. 181). Н. Я. Михайленко пишет, что «игровые действия в большей или меньшей степени воспроизводят внешний рисунок продуктивного действия, эксплицируя тем самым его смысл» (1987, с. 60). Однако, согласно Д. Б. Эльконину, ни на действиях, ни на предметах «не написаны» их смыслы. Именно эту «экспликацию» и нужно объяснить.

Сам Д. Б. Эльконин экспериментально не изучал и не строил процесс опосредствования смыслов (процесс «передачи» мотивов человеческой деятельности как переход от интер- к интрапсихической форме игрового действия), а исследовал закономерности общего хода развития игры на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста. Механизм присвоения смыслов он описывает достаточно сжато: ребенок «действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности» (1978, с. 277), но специально не выделяет и не анализирует эти ориентировочные действия. Далее он пишет, что «в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений» (там же, с. 287). Д. Б. Эльконин связывал мотивы деятельности прежде всего с содержанием игры, а лишь потом с ее сюжетом: «...при одной и той же теме или сюжете, т. е. при воссоздании детьми одной и той же области действительности, фактически центральное место в игре ребенка занимают разные стороны этой действительности ... при одном и том же сюжете дети разных возрастов отражают разное содержание» (там же, с. 208).

Симптомом и доказательством того, что ребенок выделяет и эмоционально переживает именно смыслы человеческих отношений, является обобщенность и сокращенность игровых действий, достигаемая примерно к 6-летнему возрасту. По Д. Б. Эльконину, сама роль – это начало обобщения в действиях игровой «матери» воплощено материнское отношение к ребенку, это «чисто эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего значимую для других людей и, следовательно, вызывающую определенное отношение с их стороны деятельность» (там же, с. 277). Как понимать такое обобщение, за счет чего оно осуществляется? Как оно связано со спецификой сюжета и повторяемостью игр? Как и с помощью чего ребенок переходит от первого уровня развития игры (однообразных игровых действий, последовательность которых логически не связана) к четвертому уровню (ролевым действиям, соотношенным с логикой реальных социальных отношений и их социальным смыслом)? Какова специфика «одного и того же» сюжета на этих различных уровнях?

С одной стороны, по Д. Б. Эльконину, сюжет остается «один и тот же», а развивается содержание; с другой стороны, Д. Б. Эльконин четко связывает развитие игры с осознанием своей роли («конституирующим моментом является взятие ребенком какой-либо роли»), поскольку отношения «скрыты» в ролевых действиях. Следовательно, специфика и логика развертывания игры связана именно с сюжетом. На это указывали также А. П. Усова, которая считала, что специфика игры зависит от сюжета, «главного стержня всякой ролевой игры» (там же, с. 173) и Н. Я. Михайленко (1965). Однако вопрос о связи специфики сюжета с возрастающей условностью (сокращенностью) и обобщенностью игровых действий остается открытым.

В настоящей работе попытаемся ответить на вопрос о повторяемости игр и функции игрового сюжета в процессе присвоения смыслов человеческой деятельности. Рассмотрим игру как целостный процесс их опосредствования.

II. Начнем с того, что образцы смыслов деятельности и отношений между людьми (идеальные, совершенные формы человеческого поведения), которые ребенку предстоит присвоить, не даны в культуре в виде готовых схем для подражания, а лишь заданы. Прежде чем присвоить, ребенок должен их «найти», выделить и опробовать в собственной деятельности.

Наиболее удобными для исследования и доступными для дошкольного возраста культурными средствами, содержащими образцы отношений между людьми (а более конкретно – образцы нравственного поведения), считаются сказки, особенно волшебные. В них действуют персонажи, поведение которых очень ярко и выразительно олицетворяет добрые и злые поступки. Однако все попытки экспериментально опосредствовать бескорыстный поступок ребенка в реальной ситуации нравственного выбора с помощью образцов (эталонов) поведения героев сказки (Стрелкова, 1985; Якобсон, 1984) показали, что дошкольники, знающие, как им следовало бы вести себя, все же (без специальных воспитательных процедур со стороны взрослого, и даже с ними) не могут руководствоваться примером поведения сказочного героя. Думаю, что описанные затруднения проистекают из того, что авторы названных исследований относились к волшебной сказке лишь как к материалу правильного отношения человека к жизненной реальности, т. е. натуралистически. Но в сказке нет и намека на то, каким способом справиться с нежелательным поведением, т. е. с помощью чего сдерживать, например, свои эгоистические устремления. Правда, по данным Л. П. Стрелковой (1985), старшие дошкольники, переодетые в сказочных персонажей, в игре поступали нравственно (например, помогали младшим детям). Следовательно, в игре они смогли опробовать интересующий нас предмет – смысл деятельности. Но как только игра заканчивалась (дети снимали с себя ролевые атрибуты и выходили из роли сказочных персонажей), они игнорировали просьбы младших детей о помощи. Этот момент побудил нас заново разобраться в том, образцы какой субъектности заданы в сюжете волшебной сказки.

Нами было сделано следующее уточнение касательно заданных в волшебной сказке образцов поведения (Эльконинова, Эльконин, 1993). В полной эстетической форме волшебной сказки заданы образцы мотивов нравственного поведения, а не образцы конкретных способов реализации этих мотивов, техники их осуществления (достижения). Бескорыстное желание героя сказки устранить беду, случившуюся с другими или с ним самим, претворяется в жизнь не столько героем, сколько волшебными силами. В реализации стремления к альтруистическому поступку герой ско-

рее пассивен, однако он активен в главном: он хочет помочь попавшему в беду, решается выручить его, берет на себя ответственность за действия, связанные с процедурой выполнения такого задания. Герой волшебной сказки – субъект принятия решения действовать благородно. Это удачное принятие на себя осуществления, выполнения чего-либо, было названо инициативностью (там же, с. 68).

Образцы инициативности мы определили путем культурологического (литературоведческого) и психологического анализа логики действий положительного героя волшебной сказки. Ребенок, слушающий сказку, такого анализа не проводит, но он выполняет другую, не менее сложную работу – внутренним взором следит за сказочным событием, оформленным в сюжете, сопереживает и содействует герою (см.: Запорожец, 1986). При этом с помощью взрослого и собственно текста сказки он выявляет инициативность, отделяет ее, как фигуру от фона, от других моментов сказки, «ловит» скрытую в тексте семантику, ее идеальный смысл, передаваемый именно через действия героя. Сказка героцентрична, ориентирована на разрешение личной судьбы героя.

Инициативность героя в тексте сказки акцентирована и смоделирована следующим образом. Действие, адресованное потерпевшему, представлено как очень трудное, неосуществимое в обычном мире, где живет герой и невозможное в силу его лишь человеческих способностей. Эмоциональное напряжение возникает по ходу слушания сказки потому, что осуществление намерений героя связано с выполнением совершенно немислимых и непосильных для него задач. Однако в сказке есть еще и иной мир – чужой и часто страшный (например, лес или тридесятое царство), – в котором нужное действие может быть совершено с помощью волшебных средств, т. е. необычным способом. Герой отправляется в путь с целью помочь другому (или себе) и переходит в иной мир; на этом пути ему предстоит выдержать испытания двоякого рода, проверяющие прочность его альтруистических намерений (Пропп, 1969). В предварительном испытании выясняется, поступит ли он (или не поступит) «правильно», социально одобряемо (поделится куском хлеба, выполнит просьбу и т. п.). От этого зависит, получит ли он (или не получит) волшебную помощь, благодаря которой только и может выдержать основное испытание – совершить

подвиг и достичь основной цели: ликвидировать беду вопреки немислимым преградам (это испытание намерений героя на стойкость). Добрые намерения героя сбываются благодаря волшебной помощи, и сказка всегда хорошо заканчивается.

При переходе через границу между своим и иным миром с героем происходит важная внутренняя перемена: он превращается из обычного человека в идеальное существо, олицетворяющее собой нравственные качества – доброту, смелость и др. Сказочный герой всегда бескорыстен, не эгоистичен (Мелетинский, 1958; Пропп, 1984, с. 185, 187). В некоторых сказках внутренняя перемена героя усилена изменением его внешнего облика (функция 29, названная Проппом «трансфигурацией»). Например, прыгнув в котел с кипящим молоком, он становится еще лучше и красивее.

Успех действий сказочного героя не зависит ни от обстоятельств, в которых они осуществляются, ни от техники достижения его целей (все задачи решаются за счет волшебства), а зависит только от его желания и замысла, т. е. от его личностных качеств. Их достаточно, чтобы задуманное действие совершить успешно.

«Зашифрованная» в тексте сказки субъектность героя сопряжена с семантикой сказочной картины мира, в которой он действует. Эта семантика может быть описана при помощи бинарных оппозиций (Мелетинский и др., 1969). Центральной оппозицией в сказке выступает преломленная в ценностном плане оппозиция свой–чужой, выраженная на языке пространственных отношений. Топологические признаки пространства несут смысловую нагрузку. Так, лексема «дом» символизирует наиболее защищенное, замкнутое, внутреннее, свое пространство, которому приписывается постоянная положительная оценка. Приводимая ниже характеристика сказочного мира понадобится нам для того, чтобы сопоставить мир сказки с миром игры и разобраться, почему старшие дошкольники в игре смогли вести себя альтруистически, а в реальной ситуации нравственного выбора – нет.

Согласно Ю. М. Лотману (1969), сказочный мир устроен следующим образом. Структура сказочного мира разделена на два семантически противоположных и непересекающихся пространства, отделенных друг от друга четкой границей в виде речки, поля, забора и т. д. Граница, разделяющая пространства, всегда принадлежит только одному из них, а не обоим сразу (дверь дома, напри-

мер, принадлежит внутреннему пространству). Персонажи, живущие в этих пространствах, неподвижны (не могут менять свое окружение). Только герой может пересекать границу, перемещаться из одного пространства в другое. Первое пространство – «свое», т. е. близкое к обычному месту пребывания героя (например, дом). Второе пространство – «чужое», внешнее, далекое, неизвестное, чудесное и опасное (например, лес, поле, некое царство...). Оно «иное», т. е. неопределенное, нездешнее, очень большое (безграничное) и полное риска. Физическое сопротивление движению персонажей в волшебном пространстве почти отсутствует. Для сказки характерна легкость осуществления желаний действующих лиц: в сказках очень часты формулы вроде «сказано – сделано».

Пространство меняется вместе со временем. Сказка описывает прошедшее, то, что уже случилось. Время внутри сказки отличается от реального времени, в котором живет сказочник и где слушают сказку, – оно течет очень быстро, события совершаются мгновенно. Время сказки замкнуто в сюжете: начинается и заканчивается вместе с ней (оно не выходит за пределы сказки; до начала сказочного события и после него ничего не происходит). Оно не отнесено к каким-либо событиям, где-то происходящим одновременно со сказочным событием. «Мы никогда не знаем – далеко ли отстоит сказочное действие от времени, в котором сказка слушается» (Лихачев, 1987, с. 509).

К рассматриваемой нами теме прямое отношение имеет такая важная черта художественного произведения, как его «живость». В литературоведческих работах эта характеристика связывается с игрой. Так, Д. С. Лихачев (1987) пишет, что из-за отсутствия в сказке авторского времени и замкнутости ее времени художественное время сказки способно воспроизводиться, повторяться в каждом ее новом исполнении, чем усиливаются ее изобразительные, игровые стороны. Ю. М. Лотман (1970) связывает «живость» с одновременной двунаправленностью поведения, характерной как для игры (одновременность реального и условного поведения), так и для художественного произведения (реальное переживание изображения жизни). Именно одновременность разных значений одного элемента, не существующих статично, и создает игровой эффект: они «мерцают» (там же, с. 89).

III. Теперь рассмотрим процесс слушания сказки как ситуацию собственно передачи ребенку образца инициативности (смысла поведения). В ситуации слушания сказки взрослый становится посредником между реальной жизнью ребенка и идеальной формой жизни, представленной в сказке. Для того чтобы выполнить свою посредническую задачу – явить ребенку совершенное поведение, «причастить его к идеальному миру совершенных действий» (Эльконин Б., 1994), – взрослый должен построить ситуацию события самого рассказывания (Бахтин, 1986; Эльконин Б., 1994).

Событийная полнота рассказывания/слушания достигается в случае выстраивания взрослым ситуации, в которой должны быть соблюдены следующие условия.

Во-первых, сказка должна быть рассказана/выслушана целиком, от начала до конца. Ее целостную эстетическую форму не следует разрушать, поскольку именно в нее «встроен» смысл поведения персонажей.

Во-вторых, взрослый, связывая эти два мира, должен удерживаться между ними, как будто протаптывая дорожку определенной ширины, не заходя слишком далеко за ее границы, не углубляясь в какой-либо один из миров. Ситуация рассказывания характеризуется собственным временем и пространством (хронотопом), она имеет начало, середину и конец; она включает в себя реальные условия исполнения (интонацию речи, темп и ритм рассказчика) и мир слушателя, в котором рассказчик – близкий, родственник ребенку человек. Втягивая ребенка с помощью начальных сказочных формул («жил когда-то...») в волшебный мир, рассказчик повествует о событии, случившемся в сказке и тоже имеющем свою длительность и собственное пространство. Взрослый соотносит оба хронотопа друг с другом; воспроизводя текст сказки, он вместе с ребенком участвует в воссоздании–обновлении изображенного в тексте мира. Чтобы событие рассказывания «свершилось», взрослый должен сближать мир слушателя и мир сказки так, чтобы, с одной стороны, не напугать ребенка (отождествляя реальный мир со сказочным), а с другой – не отдалить эти миры настолько, что ребенку становится неинтересно. Хороший рассказчик умело создает событие рассказывания, удерживает внимание детей с помощью особой техники, строя ритм и темп рассказа. В

этом ему помогает сам текст сказки: он «дышит» за счет чередования более и менее напряженных моментов (Выготский, 1968; Лихачев, 1987); специальные сказочные формулы соотносят мир слушателя и волшебный мир; отсчет времени в сказке всегда ведется от одного эпизода к другому, повествование не забегает ни вперед, ни назад; когда временной разрыв между тем, что происходит в сказке, и тем, о чем идет речь в данный момент рассказывания/слушания, слишком увеличивается, действие замедляется с помощью сказочных формул («скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается»).

В-третьих, рассказывание сказки – это всегда живой поиск нужной для данной ситуации меры между: а) втягиванием ребенка в иной, волшебный мир (этого взрослый добивается с помощью перевоплощения в персонажей сказки, например, с помощью выразительности интонации) и б) отдалением ребенка от волшебного мира. Это получается не только с помощью апелляции взрослого к реальным родственным отношениям (например, ребенка берут на руки), но и посредством обозначения волшебного мира как не имеющего отношения к действительности («это же сказка!»). Именно из-за одномоментной двунаправленности рассказчика его действие направлено, имеет своеобразный ритм, который никогда не может быть заранее известен, а каждый раз ищется заново. Б. Д. Эльконин (1994) назвал такое действие поисково-посредническим между родственным (своим, реальным) и родовым (идеальным, иным).

Втягивая ребенка в сказочное время-пространство, взрослый должен быть особенно осторожен: дети опасаются волшебного мира в силу двух моментов. Во-первых, дошкольники недостаточно дифференцируют изображение и изображаемое, относятся к изображению как к реальному предмету, например, всерьез пугаются какого-либо страшного зверя на картинке (Запорожец, 1986). Во-вторых, мир сказки и образ реального мира у ребенка соприкасаются, имеют общее «поле». Ю. М. Лотман, отметивший эту специфику, пишет: «Волшебная сказка делит тексты культуры на внешние и внутренние, приписывая внешним свойства волшебства. Граница, воспроизведенная в тексте в виде реки (моста), леса, берега моря и т.д., делит пространство на близкое к обычному пребыванию героя (внутреннее) и далекое от этого места (внешнее). Но для исполнителя и слушателей сказки активно еще одно деле-

ние: близкое к ним (внутреннее) – оно не может быть сопредельным с волшебным, и далекое от них (“тридевятое царство”), которое граничит с волшебным миром. Для текста сказки оно внутреннее, но для слушателей – входящее во внешний сказочный мир. Таким образом, обе модели функционируют одновременно» (1969, с. 475). Кроме того, из-за замкнутости сказочного времени никогда неизвестно, насколько оно близко к времени рассказывания сказки (Лихачев, 1987).

Какую же «работу» выполняет слушающий ребенок? Это «работа» восприятия сказки, постижения ее смысла, заключенного в отношениях–действиях персонажей. Слово «работа» не случайное, поскольку это сложная внутренняя деятельность.

А. В. Запорожец, Я. З. Неверович (см.: Запорожец, 1986) и другие авторы показали, что слушающий сказку ребенок внутренним взором сопровождает действия героя, буквально прочувствует их своим телом. Эмоциональное переживание ребенка, его чувствование действий героя по ходу развертывания сказочного события было подтверждено регистрацией вегетативных реакций, сопровождающих прослушивание сказки. Убедительные данные о сочувствии и эмоциональном переживании по мере развертывания сказочного события даны также в работе Л. П. Стрелковой (1985). Слушая сказку, дети подражают действиям персонажей, повторяют их высказывания, переживают те или иные эпизоды как реальные, плачут. Иногда они стремятся отключиться от сильного сопереживания (щиплют себя, отворачиваются от рассказчика, просят пропустить те или иные части текста и т. п.).

Такое противоречие в поведении детей (с одной стороны, втянутость в сказочный мир, а с другой – отстранение от него, попытки вернуться в мир реальный) свидетельствуют о том, что присвоение («делание своим»), постижение смысла требует от ребенка пространственно-временного соотношения двух миров – своего, реального, и иного, воображаемого.

Образец инициативного поведения (смысл действия) ребенок выделяет не умственными заключениями и мыслительными операциями, а непосредственным эмоциональным отношением к герою, соучастием в сказочных событиях. Содействуя герою, он вместе с ним хочет (учится хотеть) осуществить то, что от героя ожидает идеальный, сказочный мир, и выдерживает вместе с ним все

испытания, проверяющие намерения героя. Но для приобретения «опыта» такого осмысленного поведения ребенок должен участвовать в сказочном событии от начала до конца, удержаться в сказочном мире на протяжении всего сказочного события. Для ребенка это непросто – ведь волшебный мир для него связан с риском. Смысл поведения героя, открывается лишь по мере того, как он преодолевает свою боязнь перед иным, волшебным миром.

Слушая сказку, ребенок мысленно перевоплощается в героя и втягивается, входит в волшебный мир. Когда ему страшно, он от него отстраняется, ослабляет эмоциональное сопереживание и содействие (следовательно, замутняется и образ героя и смысл его действий). Затем, увлекаемый сюжетом, он опять входит в сказочный мир, снова живет жизнью героя – до следующего страшного момента.

Таким образом, ребенок, пытающийся быть одновременно и в сюжете и вне его (т. е. не бояться), должен найти ту зону, где это возможно. Такой зоной является граница между реальным и воображаемым мирами. Нахождение этой границы приводит к поляризации мира на внешний (реальный) и внутренний (воображаемый, волшебный). Следовательно, слушание сказок способствует самоопределению ребенка, появлению для него самого внутренней, душевной жизни. Это проявляется в хорошо известном феномене, характерном для старшего дошкольного возраста, – понимании сказки как вымысла (Запорожец, 1986).

В данном контексте можно объяснить, почему дошкольники просят многократно читать им одни и те же сказки, не меняя ничего в последовательности событий и даже порядке слов. Повторное слушание необходимо им для того, чтобы нащупать, установить границу между реальным и воображаемым мирами, которая им никогда заранее не дана, и «потренироваться» в ее удержании. Когда ребенок становится способен удерживать эту границу, перед ним открывается целостность поведения героя, он уже понимает и может рассказать, что в сказке произошло. «Ускорение» понимания сказки с помощью наглядных моделей может приводить к одностороннему, чисто «головному» пониманию фабулы сказки, поскольку помогает выделить только причинно-следственные отношения, пристекание одного действия персонажа из другого и т. д. Сказка же содержит нечто большее, чем причинную логику дей-

ствий. Более того, событие текста не исчерпывается логикой причинности, а, напротив, мыслится как то, что произошло вопреки логике ожиданий (Лотман, 1970), и это может быть постигнуто работой не внешнего, а лишь внутреннего глаза.

IV. Наконец, рассмотрим, как ребенок соотносит «показанный» ему в сказке нравственный смысл и свое реальное поведение. Здесь важно понять, что ребенок делает, опробуя смысл действия в игре, и оформить психологический взгляд, с помощью которого те или иные игровые действия могут быть интерпретированы как опробующие нравственный смысл. Такие пробы смысла возможны в игре по сюжету сказки, поскольку в сказке действия героя адресованы потерпевшему.

Процедура эксперимента, в котором были получены приводящиеся здесь факты, была нами описана в другой работе (Эльконинова, 1998); здесь же кратко обозначим контекст, важный для понимания предметности и повторяемости игры, и рассмотрим результаты, полученные внутри него.

Задача эксперимента состояла в том, чтобы дети 3–7 лет разыграли хорошо известные им сказки, придерживаясь канонического сюжета («Волк и семеро козлят», «Гуси–лебеди», «Красная Шапочка» и др.). Это позволяло сравнить сюжеты игры и сказки и получить данные о том, как связана специфика сюжета игры с проблемами смысла действий, с предметностью и повторяемостью игр.

Казалось бы, игра по готовому, хорошо известному и многократно прослушанному сюжету сказки не должна вызывать особых затруднений. Напомним, что опыты проводились только с теми детьми, которые сами захотели играть по сказке; их ни в коей мере не заставляли это делать. Тем не менее, ни у одного ребенка не получалось разыграть сюжет сказки с первого раза; дети разных возрастов по-разному деформировали сказочный сюжет в игре.

Итак: предполагаемый предмет игры – это принятие решения действовать альтруистически или желание совершить те или иные действия ради кого-то.

Игры детей, которые пробовали принять такое решение («примеряли» это желание к себе–герою), характеризовались специфическим целостным строением сюжета и повторяемостью, а игры детей, которые этого не делали, отличались особой усеченностью

игрового сюжета, неповторяемостью и постепенной заменой сказочного сюжета бытовым. В первом случае дети строили целостную сказочно-игровую ситуацию взаимосвязи, взаимообусловленности и согласованности двух действий. Последняя давалась им нелегко и была центром их внимания, поскольку для ее установления приходилось преодолевать собственные желания.

В сюжете игры «работа» детей по согласованию двух действий отражалась следующим образом. Сюжет как последовательность игровых действий «за персонажей» условно делился на две части. В первой части игрового сюжета дети пытались построить ситуацию, которая имела значение «вызова к герою» принять решение действовать (или, другими словами; ситуацию обращения обстоятельств к герою с вопросом: какова будет твоя реакция на происходящее?). В соответствии со сказкой, ситуация вызова состояла в действиях персонажей, подготавливающих какую-то беду, что в сказке всегда связано с нарушением запрета старших (козлята открыли дверь волку, сестра оставила братца без присмотра и т. д.). Для развертывания сюжета игры запрет, конечно, должен быть нарушен, иначе нет ни беды, ни потерпевшего, которому адресован подвиг героя сказки. Устранение героем беды (последствий нарушения запрета) составляло вторую условную часть сказочно-игрового сюжета. Именно нарушение запрета было преградой, «болевым точкой» в продолжении хода игры, т. е. в игровом построении действия (ситуации) вызова.

Дети четвертого года жизни с этим барьером не справились: они не строили ситуацию, смыслом которой был вызов, а различными способами избегали последствий, к которым бы привело нарушение запрета (гуси унесли братца, волк съел козлят и др.). Это значит, что они предвидели, к чему приведет нарушение запрета, и не хотели брать на себя ответственность, которую герой сказки на себя взял (следовательно, предметом их игры не был нравственный смысл). Отсутствие нарушения запрета останавливало развитие игры в самом начале сказочного сюжета (отсюда усеченность сюжетов), но дети продолжали играть, переходя к бытовому сюжету (мама-коза поила детей чаем, высаживала на горшок, укладывала спать и т. д.).

Помимо усеченности и неповторяемости сюжета, игры этих детей характеризовались также отсутствием игровых действий по по-

строению целостного сказочного пространства-времени. Эти дошкольники вообще не отделяли сказочное время от времени их обычной жизни, а после рассказывания сказки сразу принимались играть, никак не обозначая начало «иногo» времени. В пространстве игры отсутствовала его вторая часть – «иное» семантическое поле, противоположное первому по смыслу. Дети играли и строили только одно семантическое поле – «свое». Они «обживали» дом героя, обустроивали его внутреннее пространство (ставили печку, столик, посуду), строили вокруг него забор, открывали и тщательно закрывали дверь дома и т. п.

Отмеченные особенности пространства и времени действия позволяют судить о внутреннем мире (сознании, самосознании) детей, играющих таким образом. Они по сути не играли в сказку, а реально в ней жили (не отличали сказку от реальности своей жизни). Так, они не использовали слова «как будто это...» для обозначения игровой функции той или иной вещи, а сразу ее использовали в этом значении; не различали себя и взятую на себя роль. Например, в режиссерской игре по сказке «Волк и семеро козлят» взрослый «за козленка» обратился к девочке, напевавшей песенку козы: «Ой, кто это поет?» Вместо того чтобы ответить «за козу» (взяв игрушку в руки или указав на нее), девочка показала пальчиком на себя и сказала: «Я!»

Игровой поиск и проба смысла действия могут появиться лишь тогда, когда ребенок начинает строить обстоятельства (ситуацию), содержащие в себе ожидание этого действия, его вызов, вопрос.

Мы уже упоминали, что дети четвертого года жизни активно не хотят строить такую ситуацию. Они эмоционально предчувствуют (реальную для них) будущую беду, хорошо зная по своему опыту, к чему ведет нарушение запрета старших. Напряжение, связанное с возможной «рискованностью» волшебного мира, ослабевает по мере того, как ребенок постепенно осознает мнимость ситуации и сказочного события. В наших опытах взрослый оказывал детям такую помощь: способствовал отделению воображаемого мира сказки от окружающей действительности, наравне с ними участвуя в игре; «учил» их выстраивать целостную структуру сказочного пространства, противопоставляя ее привычной обстановке. Он также помогал детям отделить время сказочного события от реального времени (звоня в колокольчик, произнося сказочные

формулы, означающие начало и конец сказки) и, что очень важно, удержаться в мнимом пространстве-времени на протяжении всей игры.

Дети не сразу научились самостоятельно выстраивать оба семантических поля на достаточном расстоянии друг от друга и маркировать время сказки; их попытки справиться с такой задачей, длившиеся от полугода до года, часто заканчивались неудачей: дети по-прежнему сбивались на первой части сюжета, сопротивлялись «вредительству» или «беде». По мере «овладения» сказочным временем-пространством (приблизительно в возрасте 4;0–5;6) дети начали осуществлять парадоксальные игровые действия, в которых пробовали совместить невозможное: способствовать нарушению запрета, но при этом воспрепятствовать беде (например, ребенок в роли «козьи» вышел из дому «за сочной травкой», но «щипал ее» в непосредственной близости от двери, чем фактически лишал «волка» возможности «подкрасться»).

Игровое действие такого рода можно назвать «переходным» (Бугрименко, 1994), поскольку оно свидетельствует о том, что ребенок находится на границе между реальным и воображаемым мирами. Однако и в этой ситуации детям не удавалось продолжить игру по каноническому сюжету: без «вредительства» он «буксовал». Это положение дел вызывало значительное напряжение: детям не удавалось действовать ни так, как они привыкли и хотели, ни так, как положено в сказке, благополучный конец которой хорошо знали. Вместе с тем, это была и ситуация «озарения»: они стали улавливать различие между своим собственным действием («по правде») и своим же игровым (ролевым) действием за персонажа сказки («как будто», «понарошку»). Дети стояли на пороге принятия решения взяться за дело, которое совершил герой; после нескольких повторов игры с переходными действиями они, преодолев себя, разыграли нарушение запрета и случившуюся из-за этого беду. Став субъектами такого решения, они перешли ко второй части сюжета игры – к собственно осуществлению нравственного поступка. Этот момент соответствует акту развития, или событию игры в понимании Б. Д. Эльконина (1994), поскольку открытие ребенком идеальной формы (совершенного нравственного поведения «за героя») строилось как одновременный переход от «своего» (реального) к «иному» (совершенному).

Игра на этом этапе характеризовалась быстрым темпом, в котором дети разыгрывали нарушение запрета и вредительство; они стремительно «выбегали в путь» в другое семантическое пространство, устраняли беду и сломя голову возвращались обратно, пропуская испытания героя на обратном пути, т. е. сокращая вторую условную часть сюжета. Темп игры, мимика и движения детей свидетельствовали о том, что они действовали с усилием и ощущали свои действия не только в первой, но и во второй части игрового сюжета, т. е. на протяжении всей игры. Удержание обеих условных частей сюжета, их связывание в одно целостное сказочное событие было для ребенка предметом особых усилий, и успех в этом деле оценивался им самим как победа, триумфальное достижение, которое отмечалось и словами (один мальчик после игры стал восторженно маршировать и гордо сказал: «Вот такую сказку мы придумали про козлят!»).

Игры, в которых появлялись «переходные» действия, были очень живыми, дети выказывали большой интерес и сильную вовлеченность в сказочное событие. Эта «живость», отчетливо выделяемая в играх детей 4;0–5;6 лет, позволяет предположить, что именно в этом возрастном периоде у ребенка происходит отделение воображаемого мира от реального, он открывает для себя различие между этими мирами, находясь на границе между ними. Словами Лотмана можно было бы сказать, что в этом возрасте для детей значения собственных действий «мерцают»: они до конца не уверены, «понарошку» это или «по правде». Повторяя игру, дети пробуют не только смысл действий героя, но проясняют и свой внутренний душевный мир, разграничивают свое реальное действие и его ролевое значение. В результате повторов ребенок начинает сознавать, что у него есть представления; раньше он этого о себе не знал (воображение и есть, одно из новообразований дошкольного возраста). Позже, когда дети уже довольно хорошо отличают воображаемое от реальности, живость игры по сказке пропадает: дети понимают условность происходящего. Для оживления игры требуются специальные приемы, усиливающие веру в изображаемое событие (например, театральные костюмы или настольный театр). Вместе с тем, дети начинают учиться произвольно действовать в воображении, что важно не только для успешного обучения, но прежде всего для более дифференцированного сознания.

Возвращаясь к вопросу о том, почему старшие дошкольники в игре по сказке «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями» помогали малышам, а вне игры – нет (Стрелкова, 1985), можно ответить так: они уже понимали, что Лис Смирре не настоящий. Проблема «переноса» опробованных в игре образцов нравственного поведения в реальную жизнь требует особого рассмотрения, это уже проблема перехода ребенка от роли к позиции.

Мы максимально полно рассмотрели игру как процесс опосредствования смысла нравственного поступка, или, другими словами, как пробу инициативности в нравственном поведении. Действуя за героя, дети открывали этот смысл, примеривали к себе образец, заданный в сюжете волшебной сказки. Предметом их игры было согласование двух действий (во-первых, вызова принять решение действовать и, во-вторых, осуществления нравственного поступка). Это согласование требовало преодоления собственных стереотипов поведения и прояснения различия между значениями реального и ролевого действий, что детям давалось не легко и не сразу. Повторы игр – это попытки выстроить оба действия и связать их друг с другом. Ребенок не может успешно решить эту задачу без построения поляризованного сказочно-игрового пространства и воссоздания целостной формы (структуры) сюжета. Сюжет игры – это «зеркало» такой работы. Смысл действия нигде заранее в готовом виде не дан, он не выбирается из заготовленных взрослым вариантов, а ищется, проясняется, постигается самим ребенком в процессе повторов.

Можно гипотетически предположить, что полная схема разумной игровой пробы смысла действия вообще (т. е. не только нравственного смысла действия в игре по сюжету сказки, но и в самостоятельных и свободно развертываемых детьми коллективных сюжетно-ролевых играх, а также в играх с правилами) содержит два «такта»: а) создание ситуации, в которой то или иное действие уместно и нужно («имеет смысл») и которая всегда связана с риском, запретом или столкновением с намерениями других, и б) построение этого действия как условного, его осуществление «как будто».

Эта гипотеза требует экспериментальной проверки и разработки специальной методики, позволяющей «уловить» детские пробы смысла, переход к новой организации действия, связанной с построением игрового пространства. Полную игровую пробу

смысла действия можно «увидеть» лишь в момент связывания ребенком этих двух «тактов» в одно целое, т. е. в момент открытия для себя смысла или в акте развития игрового действия. Опыты с игрой по сюжетам сказок четко указали, что, наблюдая за ролевой игрой детей или за играми с правилами, мы не можем «на глаз» определить, какой смысл является предметом игры ребенка. Может быть, те «спокойные» сюжетно-ролевые игры или игры с правилами, которые мы наблюдаем у дошкольников (например, в дочки–матери или кошки–мышки), – это лишь один из двух упоминаемых «тактов». Конфликты, возникающие в начале игры и по ее ходу и обычно считающиеся внеигровыми (распределение ролей, выбор игрушек, принятие/непринятие в игру другого ребенка, споры о направлении сюжетной линии и т. д.), могут быть связаны с первым «тактом». Процесс выстраивания игрового пространства мы понимаем как процесс создания места для безопасной пробы смысла.

Список литературы

1. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи. М., 1986.
2. *Бугрименко Е. А.* Переходные формы знакового опосредствования в обучении // Вопросы психологии 1994. № 1.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1968.
4. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
5. *Лихачев С. Д.* Поэтика древнерусской литературы. Л., 1987.
6. *Лотман Ю. М.* О метаязыке типологических описаний культуры // Труды по знаковым системам. Т. IV. Вып. 236. Тарту, 1969.
7. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. М., 1970.
8. *Мелетинский Э. М.* Герой волшебной сказки. М., 1958.
9. *Мелетинский Э. М., Неклюдов С. Ю., Новик Е. С., Сегал Д. М.* Проблемы описания волшебной сказки // Труды по знаковым системам. Т. IV. Вып. 236. Тарту, 1969.
10. *Михайленко Н. Я.* О строении сюжета детских игр // Дошкольное воспитание. 1965. № 5.
11. *Михайленко Н. Я.* Формирование предметно-игрового взаимодействия детей // Проблемы дошкольной игры: пси-

- холого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко. М., 1987.
12. Новик Е. С. Система персонажей русской волшебной сказки // Типологические исследования по фольклору. М., 1975.
 13. Пропт В. Я. Морфология сказки. М., 1969.
 14. Пропт В. Я. Русская сказка. Л., 1984.
 15. Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка // Эмоциональное развитие дошкольника. М., 1985.
 16. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
 17. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
 18. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
 19. Эльконин Д. Б. Избранные психологические произведения. М., 1989.
 20. Эльконинова Л. И. Роль сказки в психическом развитии дошкольников // Мир психологии. 1998. № 5.
 21. Эльконинова Л., Эльконин Б. Д. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1993. № 2.
 22. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

Л. И. Эльконинова

О единице сюжетно-ролевой игры

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

№1/2004 СТР. 68–79

Описывается способ понимания живой детской игры, позволяющий точно определить ту предметность игры, которую Д. Б. Эльконин называл мотивационно-потребностной стороной человеческой деятельности. Показано, что культурным прототипом развернутой формы сюжетно-ролевой игры является волшебная сказка. Развернутая форма игры содержит два такта: «вызов» и «отклик на вызов». Мотив переживается и чувствуется ребенком как безусловная реальность тогда, когда он строит «вызов» и связывает его с «откликом на вызов». Единицей игры является не одна роль, взятая отдельно от других ролей, а лишь роль, выстроенная как отношение ролей.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, роль как единица игры, субъектность играющего ребенка.

Определяя предметность сюжетно-ролевой игры дошкольника как смыслы человеческой деятельности и подчеркивая, что «...на предметах не написан способ действий с ними, а на действиях – их человеческий смысл» [8; 138], Д. Б. Эльконин указывал путь исследования игры как «особой деятельности ребенка по ориентации в мире человеческих действий, человеческих отношений, задач и мотивов человеческой деятельности» [8; 138]. Своеобразие сюжетно-ролевой игры как специфической формы жизни ребенка в обществе взрослых он видел в том, что «в ней все условно, кроме смысла осуществляемой ребенком деятельности» [7; 44]. Вследствие этой особенности психо-

логическая интерпретация живой детской сюжетно-ролевой игры становится крайне трудным делом: на условных и сокращенных игровых действиях также «не написано» их значение.

Полагая, что детская игра – это особая форма поведения, а не сумма отдельных способностей (воображение + память + восприятие и т. д.), Д. Б. Эльконин искал такую единицу ее анализа, в которой бы сохранилось качественное своеобразие игры. Взяв за основу «развернутую и развитую форму ролевой игры... в середине дошкольного периода развития» [8; 23], он предположил, что «именно роль и органически связанные с ней действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности» [8; 27]. Между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка существует не только тесная функциональная взаимосвязь, но и противоречивое единство, – Согласно Д. Б. Эльконину, чем более обобщены и сокращены игровые действия (т. е. техническая сторона игры), тем глубже ребенок «схватывает» смысл, задачу и систему отношений воссоздаваемой в игре деятельности взрослых. Чем более конкретны и развернуты игровые действия, тем меньше ребенок «имеет дело» со смыслом, а воспроизводит лишь «конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности» [8; 27]. Возникает вопрос: раз игровые ролевые действия условны и сокращены и смыслы на них «не написаны», по какому признаку мы можем судить о «работе» ребенка именно со смыслом, который, по Д. Б. Эльконину, для играющего ребенка реален и безусловен? Каким образом ребенок ощущает такую идеальную материю, как смысл (отношения)?

Д. Б. Эльконин различал содержание игры и ее сюжет (или тему). Разграничивая содержание игры (характер отношений к другим людям, роли которых выполняют дети) и ее сюжет, тему (ту или иную область окружающей действительности: например, семейные или профессиональные отношения), Д. Б. Эльконин пишет, что «при одной и той же теме или сюжете игры дети разных возрастов отражают разное содержание» [8; 208]. Это действительно возможно в игре с одинаковой темой («в больницу», «в магазин»), но относительно сюжета так быть не может. Краткость, усе-

ченность сюжета характерна для «примитивной» игры младших дошкольников, а его развернутость характеризует развитую форму игры. Напомним, что для Д. Б. Эльконина роль, как единица игры, **задает, концентрирует в себе качественное своеобразие именно развернутой, развитой формы игры.** Но разве своеобразие именно развернутой формы игры никак не связано с идеей, заданной в ее сюжете? Мы можем предположить, что сюжет игры – это реальность, по которой можно судить о ее идеальном содержании, считать его (сюжет) «носителем» содержания. Здесь необходимо ответить на следующий вопрос: какой образцовый (культурный) сюжет отображает и выражает тот идеальный объект, который мы обычно имеем в виду, говоря о мотивационно-потребностной стороне деятельности как содержанию игры?

Волшебная сказка как культурный прототип детской игры

Ответ на вопрос о культурном прообразе игрового сюжета мы получили в рамках другого исследования, посвященного специфике опосредствования смыслов и задач человеческой деятельности в волшебной сказке [12]. Исходя из представления Л. С. Выготского о культурной заданности психики, важно было обнаружить в тексте волшебной сказки культурную заданность мотивации поведения героя. Поскольку волшебная сказка всегда «героцентрична», т. е. в ней всегда рассказывается о личной судьбе героя, мы искали ответ на вопрос: какой герой и какое его свершение (успех, достижение) представлены в волшебной сказке?

Отметим, что мы не относились к герою сказки как понятно-му дошкольникам образцу поведения, примеру для подражания (т. е. дидактически и педагогически); нас интересовал тот опыт субъектного действия, который оформлен в самой по себе волшебной сказке, поскольку идея и мотивация поведения героя волшебной сказки, которому сопереживает ребенок, заданы в ее целостной, эстетической форме. Поиск ответа на эти вопросы носил междисциплинарный характер. Культурологический и литературоведческий анализ работ, посвященных структуре художественного текста вообще и волшебной сказки в частности, позволил ответить нам на следующие вопросы.

1. В каком событии участвует герой сказки? Он берется за решение крайне сложной, трудновыполнимой задачи по ликвидации какой-либо беды или недостачи (В. Я. Пропп).

2. Как действует герой по ходу разворачивания сказки? Он отвечает на вызов окружающего мира (принимает на себя ответственность за выполнение трудной задачи); принимает решение действовать. Однако герой сказки решает трудные задачи не собственными силами, а с помощью волшебных средств, которые получает в награду за благородное поведение. Так он спасает себя или других. Выходит в путь, на котором пересекает границу между двумя семантическими пространствами сказочного мира – своим и иным, при этом с ним происходит важная внутренняя перемена: он превращается из обычного человека в некое идеальное существо, олицетворяющее собой нравственные качества.



*Д. Б. Эльконин с воспитанниками детского сада. Начало 1950-х гг.
(Фото из семейного архива)*

3. Как устроен мир, в котором действует герой сказки? Этот мир не подчиняется законам реального мира и разделен на два смысловых пространства. Психологический анализ был направлен на определение структуры действия героя сказки, на характер его активности, т. е. мы отвечали на вопрос о том, какая форма субъектности «спроецирована» в

волшебной сказке. Субъектность героя представлена парадоксально. С одной стороны, он прилагает минимум собственных сил для преодоления серьезных и практически непреодолимых препятствий, возникших на его пути. Как только у героя возникает затруднение, он выходит из него с помощью волшебных помощников и средств. С другой стороны, в сказке фиксируется не пассивность героя, а его воля и целеустремленность, его инициативность в движении к цели. В сказке главное не то, каким способом герой решает задачу, а то, что он принял на себя ответственность за решение задачи. Это принятие решения действовать мы назвали инициативностью и предположили, что именно она опробуется ребенком в сюжетно-ролевой игре.

Гипотеза об инициативности как культурном образце субъектности героя сказки проверялась в специальном формирующем эксперименте [9]. Задача эксперимента состояла в том, чтобы дети 3–7 лет разыграли известные им сказки, придерживаясь канонического сюжета («Волк и семеро козлят», «Гуси–лебеди» и др.). Это позволило сравнить сказочный сюжет с игровым и получить данные о том, как связана специфика сюжета игры с пробами инициативности.

Результаты опыта показали, что дети разных возрастов деформировали сказочный сюжет по-разному. Дети четвертого года жизни вообще не могли разыграть сказку целиком, поскольку не различали вымысел и реальность. Старшие дети (5–7 лет) уже хорошо осознавали мнимость рискованной ситуации в сказке, придерживались ее целостной формы, но игра их при этом теряла живость. Наиболее интересные результаты были получены в играх детей пятого года жизни: у них мы наблюдали развернутые пробы инициативности.

Игры детей, которые пробовали принять решение действовать альтруистически, характеризовались специфическим целостным строением сюжета и повторяемостью. Дети строили целостную сказочно-игровую ситуацию взаимосвязи, взаимообусловленности и согласованности двух действий: действия нарушения запрета, повлекшего за собой беду, и действия устранения беды. В сюжете игры «работа» детей по согласованию двух действий отражалась следующим образом. Сюжет как последовательность игровых действий «за персонажей» условно делился на две части, каждая из которых имела свою пространственно-временную характеристику.

В первой части сказочно-игрового сюжета дети пытались построить ситуацию, которая имела значение «вызова к герою» принять решение действовать (или, другими словами, ситуацию обращения обстоятельств к герою с вопросом: какова будет твоя реакция на происходящее?). Ситуация вызова всегда была связана с действиями персонажей, которые приводят к какой-то беде. Часто это происходит из-за нарушения запрета старших (не открывать дверь волку, не оставлять брата без присмотра и т. д.). Для развертывания сюжета игры запрет, конечно, должен быть нарушен, иначе не будет ни беды, ни потерпевшего, которому адресован подвиг героя сказки. Именно нарушение запрета давалось детям трудно, было преградой для продолжения игры, т. е. в игровом построении действия (ситуации) вызова. Оказалось, что игровой поиск и проба смысла действия могут появиться лишь тогда, когда ребенок начинает строить обстоятельства (ситуацию), содержащие в себе ожидание этого действия, его вызов, вопрос.

Вторую часть сказочно-игрового сюжета составляло устранение беды (последствий нарушения запрета) героем.

Приведенный опыт не только подтвердил гипотезу о том, что волшебная сказка действительно задает образец инициативности. Он также стал основой для гипотезы о том, какую «работу» должен проделать играющий ребенок, чтобы реально ощутить мотив, смысл действия: он переживает, обнаруживает и удерживает мотив действия с помощью особого средства – двухтактной формы игры. В первом такте он создает ситуацию вызова действия, его ожидания и «провокации». Вызов всегда связан с риском, запретом или столкновением с намерениями других (конфликтом). Именно в силу этого ответное действие как отклик на вызов уместно и необходимо («имеет смысл»). Во втором такте ребенок строит ответное действие как условное, осуществляет его «как будто» [10].

Предварительный ответ на вопрос о своеобразии развернутой формы игры звучит так: полную форму игры характеризует двухтактная структура ее сюжета. Гипотеза заключалась в предположении, что присвоение мотива в игре (не только по сюжету сказки, но и в самостоятельных и свободно развертываемых детьми коллективных сюжетно-ролевых играх) имеет специфическую форму: сначала ребенок строит вызов ролевого действия, а потом ролевое действие – отклик на вызов.

Двухтактная форма в реальных играх дошкольников

Наша дальнейшая задача состояла в том, чтобы найти в живой детской игре соответствующие этим представлениям феномены. О мотиве как содержании игры мы судили по четырем взаимосвязанным показателям.

1. Последовательность игровых действий по смыслу делится на две части (такта). В первой из них ребенок строит ситуацию конфликта, риска, «провокации», ожидания действия, его «вызов»; во второй части он строит ответное действие, откликается на вызов. Построение детьми обоих тактов предполагает произвольность и намеренность поведения.
2. В сюжете игры имеется конфликт, противодействие, выраженное в противоположной направленности целей ролевых действий детей как партнеров по игре и их истинных личных интересов.
3. Дети строят связь между обоими тактами, переходят от одного к другому.
4. Каждый «такт» имеет свою пространственно-временную выраженность, определенность и организованность.

Наблюдение за играми детей проводилось в детском саду: а) в групповой комнате, где находились все дети; б) там же, но где играли двое детей, и иногда в игре участвовал экспериментатор, лишь в той функции, которую ему отводили сами дети. Игры записывались с помощью видео- или аудиоаппаратуры, обязательно делалась зарисовка пространства, в котором играли дети, и обозначались траектории их движения в нем. Затем проводилась интерпретация этих материалов с помощью четырех перечисленных выше показателей. Здесь будут описаны в основном игры детей пятого года жизни, поскольку Д. Б. Эльконин считал, что это возраст развернутой формы ролевой игры. Был проведен констатирующий эксперимент с целью проверить, существуют ли в реальной детской игре дошкольников, посещающих детский сад, игры с полной формой. В опыте участвовало 36 детей пятого года жизни. Было записано 52 игры (одна игра могла содержать до восьми игровых эпизодов).

Заметим, что далеко не каждая игра имеет вышеуказанную форму, поскольку такая структура сопряжена с актом развития, переходом к иному типу поведения [6]. Дети именно создают,

строят полную форму игры, и степень успеха такой «работы» может быть различной.

Итак, когда можно с уверенностью сказать, что ребенок пробует воспроизвести отношения между людьми? Тогда, когда игра имеет две части (такта), где один ряд игровых действий по смыслу представляет собой «вызов», а второй – отклик на него. При этом каждый такт связан со своим семантическим полем; между полями существует пространственно-временная граница. Сюжет строится как переход от первого ко второму такту, от одного времени/пространства к другому.

Живые игры сложны для понимания именно из-за большого числа детей, находящихся в группе; анализ игры легче удастся, когда дети играют вдвоем. Нас интересовали самостоятельные игры, без участия взрослого или с его минимальным участием. Если в игровом уголке группы играет больше 4–6 человек, детям очень тяжело удержать единую линию сюжета. Удачная игра очень зависит от того, насколько сыграны пары детей: им легче удержать «свой» (общий) сюжет. Игра по группкам легко распадается в силу ограниченности пространства: дети друг другу просто мешают; им часто нужны одни и те же игрушки, или одну и ту же роль хотят разыграть несколько детей. Удержать линию игры, довести ее до какого-то конца («катарсиса») очень непросто именно в силу того, что все дети свободно ходят по комнате и часто просто «вклиниваются» в пространство пары, играющей в другую игру. Тем не менее и в такой ситуации детям удавалось разыграть полноценные игровые сюжеты.

Представление о двухтактной форме игры позволило разделить наблюдаемые игры на три группы.

Группа I

Это игры, в процессе которых дети строят полную ее структуру. Их небольшое количество (6 из 52, т. е. 11,5 %) обусловлено двумя причинами. Во-первых, мы не могли видеть все игры, разыгрываемые детьми в саду. Во-вторых, как показал опыт с игрой по сказке, построение двухтактного сюжета игры для детей достаточно трудно.

Такие игры имеют следующие особенности:

- а) прослеживаются два такта; ясно обозначено целостное семантическое пространство и его подпространства; вид-

ны время-пространство каждого такта; дети строят переход, связку между тактами (преодолевают границу);

- б) есть открытая коллизия, встреча-столкновение эмоционального интереса каждого из играющих детей (он связан с ролью, которую ребенок на себя произвольно взял). Событие игры случилось, разрешение конфликта привело к внутренней перемене в ребенке.

В игре № 1 описаны тема и сюжет, связанные с профессиональными отношениями между людьми. Д. Б. Эльконин, А. П. Усова, Ф. И. Фрадкина и другие авторы определили это содержание игры как «социальный и общественный смысл человеческого труда». В этой игре виден не только развернутый процесс, но и ее результат. Игра будет описана целиком, во-первых, потому, что в одном ее отрезке есть интересующий нас момент события игры – полная форма (в описании игры она отграничена тремя звездочками); во-вторых, потому, что связь двух действий, тактов не получается на «пустом месте», а для нее создаются условия, и, в-третьих, такую игру (за исключением двухтактной структуры) наблюдатель часто видит, когда в группе детского сада присутствуют все дети.

Игра № 1 длилась два часа. В игровом уголке находились Антон (4;3), Андрей (4;4), Анзор (4;4), Вера (4;2), Даша (4;3), Софья (4;4), Света (4;3). Воспитательница занимается своим делом, но держит в поле зрения всю группу. Если возникают какие-то конфликты, она спокойно вмешивается.

Анзор предлагает Андрею пойти домой (с помощью стульев обозначает место «дома» и «дверь»). Дома говорит Вере (ее роль не названа): «Мама, мы пойдем в магазин». Анзор и Антон «ездят на автомобилях» (не обозначают роли, а лишь передвигаются по ковру, где есть достаточно пространства для пути), гудят. Вдруг Антон начинает «давить» других мальчиков, кричит Анзору: «Ой, бандиты! Давай их убивать!» После того, как оба мальчика непродолжительное время потолкались с другими детьми, они «приезжают домой». На вопрос Веры: «Ты кто?» Анзор отвечает: «Папа». Говорит, что едет на работу. Антон ему предлагает: «Садись, папа, я тебя отвезу». Анзор хочет стоять за спиной Антона, и так кататься вместе с ним на игрушечной машине (воспитательница запрещает это).

Анзор пешком идет на работу (в раздевалку; пространства не выделялись, а подразумевались, роли не выбирались, и лишь по обращению друг к другу можно было понять, что Вера и мальчики – одна семья), Антон его сопровождает на машине. Оба мальчика вернулись «домой» (про магазин забыли) и решили лечь спать. Происходит длительное обустройство сна: дети в доме находят свои спальные места («постель» – это пустая полка стоящих на полу книжных шкафов), меняются местами, закрывают глаза, изображая сон, ложатся в разные «постели», договариваются, когда надо встать, Антон выходит в туалет и возвращается. Все трое «спят». В это время на велосипеде в дом въезжает Андрей, тоже ложится спать на полку. Воспитательница выгоняет детей с полок, но они вскоре снова ложатся – кто на скамейку, кто на ковер.

В поле зрения детей попала кукольная кроватка с сеткой, и в ней они «видят» клетку с воображаемыми птицами. Сами называют себя птичками в клетке, Вера собирается их кормить. Она толкает ладошкой Андрея в лоб, все смеются. Вера называет свою роль: «Я мама», снова укладывает всех спать. Когда Вера говорит, что у нее есть сын Васька, Андрей берет на себя роль Васьки. Вера укрывает его покрывалом. Спустя какое-то время Андрей из-за тесноты уходит в другое место (устраивает его и ясно обозначает как свой отдельный дом, но рядом с ними). Воспитательница просит убрать игрушки. Дети убирают их и возвращаются в дом спать к своим воображаемым птичкам. Андрей уползает из своего дома к Вере в дом, она его кормит, убаюкивает, он снова уползает к себе в дом; они веселятся, опять спят.

Родители Веру забирают из детского сада. Мальчики встают, к ним присоединяется Даша, которая готовит ужин, стелет постель (свою роль не называет). Тем временем Андрей отбирает у Антона машину и катается на ней, пытаясь попасть «на восьмой этаж» к «маме», едет задним ходом. Антон тоже хочет кататься, но Андрей не дает. Тогда Анзор предлагает Антону поиграть только вдвоем; они играют с солдатиками и ведерком. Возвращаются домой и опять все ложатся спать, выясняют, куда ложиться, когда вставать, препираются из-за покрывала. Андрей тем временем приехал домой, жалуется «маме», что его машина не ездит, та ему предлагает починить ее. Антон тоже хочет кататься, Андрей не дает, мальчики дерутся.

Воспитательница уносит машину в спальню и требует убрать игрушки. Антон убирает, но Андрей вместо уборки забирает из спальни свою машину и просит Анзора налить ему бензина, тот выполняет его просьбу. Андрей катается на машине, заезжает на «автозаправочную станцию» (она не называется, но обоими детьми подразумевается и находится там, где дверь в спальню); снова просит Анзора налить бензин, показывает, как «открыть» крышку топливного бака (заправка бензином повторяется с небольшими перерывами четыре раза). Андрей катается по дороге (ковер), чинит машину (лежит под ней), снова садится в машину. Говорит, что его машина сломалась, Анзор ее чинит, Андрей снова катается на машине, дает покататься Анзору. Антон и Анзор дерутся из-за другой машины. Андрей предлагает Антону кататься вместе, но так им неудобно, и они сваливаются с машины. Андрей снова садится в машину, просит Антона налить ему бензина, воды для мойки.

Приходит Софья и требует дать ей покататься. Андрей отдает машину только после просьбы воспитательницы, но когда девочка садится в машину, он подсаживается к ней. Софья добивается того, чтобы воспитательница согнала Андрея. Он садится за стол и «ест» вместе со Светой; варит себе колбасу, с удовольствием орудует на кухне. Софья ездит на машине, отвозит Андрею маленький букетик искусственных цветов, тот их выбрасывает, начинает разбрасывать игрушки. Софья обращается к воспитательнице, говорит, что он хулиганит, его надо арестовать. Воспитательница заставляет Андрея убирать игрушки, но он садится в машину и катается.

Хотя все здесь происходящее не имело одной линии сюжета, игра прерывалась, дети уходили и возвращались, тем не менее они ясно определили следующие «точки» пространства: общий дом в игровом уголке (там спали, ели); дорогу (большое пространство ковра); «работу» (раздевалка); заправочную (дверь в спальню); отдельный дом Андрея. Четко выделяется настойчивое желание Андрея кататься на машине, а также пробивной характер Софьи. Всего этого оказалось достаточно для возникновения первого такта в структуре игры.

Андрей говорит, что у него болит спина, Софья настойчиво предлагает его полечить (не называет себя доктором). Андрей лихо катается и, поскольку ковер в некоторых местах неровный, падает, машина накрывает его. Софья обращает на это внимание воспита-

тельницы; та говорит, что Андрея надо спасать. Девочки помогают ему выбраться из-под машины.

***Софья снова предлагает: «Поиграем в другое – в больных». (Ей как «доктору» нужен больной, т. е. чтобы случилась авария). Андрей не реагирует, опять ездит на машине и, зацепившись за складку ковра, опять падает (это ему нравится). Софья волнуется за его жизнь, хочет ему сделать операцию. Андрей встает, ездит и снова падает. Света лечит его (кубик и ложка заменяют медицинские инструменты). Софья предлагает Андрею снова упасть: «Ты убегай опять, и потом упадешь» (произвольно строит первый такт – ситуацию, в которой нужно действие врача), тот обещает, что еще раз упадет. Воспитательница замечает, что таких водителей надо лишать водительских прав. Тем не менее Андрей садится на машину, катается, снова нарочно падает (теперь возможен второй такт – лечение). Девочки тащат его в больницу и лечат. Софья предлагает ему «свалиться в яму», чтобы снова его лечить («Давай, ты опять въехал в яму и свалился»). Он уже не готов, как раньше, падать и переспрашивает: «А как я на нее наехал?», говорит, что там нет ямы (спонтанное действие превращается в произвольное), но она ему показывает «яму» (которой конечно, нет). Он едет и падает. Софья и Света его увозят «на скорой помощи» с дороги, тащат за ноги в «больницу». Софья делает Андрею искусственное дыхание, содирает с него футболку. Это ему очень не нравится, он выворачивается и при этом несильно стучается ногой, встает, все сильнее плачет, горько и с досадой, уходит обиженный**.*

Софья вздыхает: «Ох, как трудно играть в доктора». Света садится в машину и специально падает; Софья ее тянет за руки в больницу, но Света встает и предлагает: «Теперь ты». Софья планирует: «Представь, что я уже умерла, и спрашивай, жива я или нет» (она уже не едет на машине, а только «умирает»); с этого момента девочки играют на одном месте). Света спрашивает, Софья отвечает: «Нет» и вскакивает: «Давай еще!» Девочки отвлекаются на других детей, потом снова возвращаются. Софья предлагает, что снова будет ехать на машине и опять разобьется, но в машину не садится, делает на корточках три шага и валится набок. Света замешкалась с лечением, Софья вскакивает: «Давай, теперь ты». Света сделала два шага на корточках и сваливается. Софья спрашивает, жива ли она, та отвечает, что да; Софья ей сует под нос цветок (лечение?). Андрей издали пугает девочек, те бегут к нему. Свету забирают домой.

Звездочками (**) обозначен фрагмент полной формы игры. В ней есть вызов (авария) и ответ (лечение). Переход от первого такта ко второму дети разыграли пять раз. В этой игре мальчик открыл, что значит водить машину хорошо (произошла внутренняя перемена). Он сообразил, что не был хорошим водителем, хотя ездил очень лихо: хорошие водители не попадают в аварию и в больницу. Это осознание нельзя назвать приятным, и он горько заплакал в конце игры именно из-за этого. Ведь сколько бы он ни упал с машины раньше (это было до финального падения шесть раз), он не плакал ни разу; даже тогда, когда машина свалилась на него, и девочки его не могли оттуда вытащить; кроме того, было видно, что он ударился ногой не очень сильно. Причина плача состояла именно в этом осознании – это подтверждается и тем, что после данной игры Андрей на протяжении месяца наблюдений ни разу не играл в лихого водителя (он с большим интересом играл с Верой в доктора).

В игре № 2 ребенок через полную структуру обнаруживает, переживает столкновение со своим «хочу», относится к нему. В ней оформлены отношения, которые ребенок пытается понять, но не принимает их.

Игра № 2. Играют Настя (5;0) и Вова (4; 10) в групповой комнате. Игра длилась час. Мальчик предлагает поиграть; девочка ищет тему игры: подходит к шкафчику с театральными костюмами, к игровому уголку-больнице, предлагает, что будет врачом, там же (в самом углу комнаты) раздевает ребенка-куклу. Переходит на край ковра и перечисляет действия, которые она будет делать с куклой («я буду гладить, одевать...»); сначала говорит, что она тетя, но потом выбирает роль мамы и разыгрывает ее. Она очень хорошая мама: когда дочка хочет выйти гулять, мама ее выводит; надевает на нее теплую одежду, чтобы не замерзнуть; осторожно носит на плечах, чтобы ей не было страшно; не дает в обиду. В это время Вова возит небольшой мотоцикл по шкафчикам, играет с солдатиками. Настя по ходу своей игры называет его папой, передает дочку папе и предлагает идти вместе в магазин. Этим заканчивается этап начала игры.

Дети идут «в магазин» – на другой край ковра. Здесь девочка создает скрытый конфликт между мамой и дочкой. Папа и мама перечисляют и выбирают, что надо купить. Дочка (Настя говорит за куклу): «Мама, ты же забыла мне киндер-сюрприз купить!»

Мама покупает все для папы, в том числе сок. Для дочки не покупает ничего («А у нее киндер–сюрприз есть, а сок она не любит»). Дочка несколько раз говорит, что любит сок, мать отвечает, что не любит (препираются). Мама все покупает только для папы, явно противопоставляя ребенка и родителей («Это я тебе, милый, все накупила, ты будешь все это пить и есть»); возвращаются домой (через ковер в противоположный край комнаты). Дома Настя предлагает играть в папин день рождения. Вова не включается в эту ситуацию, начинает играть с солдатиками, Настя напоминает, что они понарошку мама и папа. Тогда Вова, чтобы продолжить игру, предлагает: «Давай, я тоже купил себе киндер». Мама: «У нас с тобой уже два. Тебе (обращается к кукле) не дам, ты не любишь». Ставит «дочку» в угол, поясняет папе причину: ребенок не слушается.

Дочка обещает, что «больше так не будет», но просит снова, ее бьют ремнем, она еще раз просит, за это ее ставят «в угол на колючки», за третью просьбу «бросают акуле» (под столом). Мама замечает: «Ее акула не кусает, потому что она ее погладила». Дочка обзывает папу «какашкой», за это он ее сильно бьет головой об стол (как он понимает, уже вдвойне заслуженно). Мама отбирает дочку у папы и предлагает поставить ее только в угол (явно не ожидая такого наказания и, судя по выражению ее лица, ужасается его жесткостью). Папа относит дочку в угол, но мама ее все же отбирает, договаривается о дальнейшем ходе игры: «Давай, давай, она уже слушалась». Носит ее на руках, тесно прижимая к себе («Я же мама»), садится за стол. Спустя некоторое время дочка (Настя говорит тонким голосом) опять обзывает папу. Папа опять бьет ее по голове. Настя забирает у него куклу: «Давай, она потом слушалась, а мы играли по-нормальному». Дети отвлекаются и больше не играют в эту игру.

В игре есть два такта: просьба «ребенка» и ответ «мамы», «родителей». Конфликтные отношения, которые девочка разыграла, противопоставлены образцовому отношению мамы к дочке, которое она разыграла не только в начале игры, но и в конце, а значит, она имеет представление о хорошем отношении родителей к ребенку. Она не принимает плохого отношения, понимает, что этого не должно быть («будем играть по-нормальному»). Именно в этом она в конце игры и утвердилась, а не разубедилась. Игра потребовала от нее больших душевных сил: ведь она была и дочка, и мама.

Она не понимает, почему ребенку не покупают желанный предмет. Это видно по тому, что в сюжете дочку наказывают за то, что она хочет, желает, просит; что оценивается как непослушание и жестоко наказывается. Это в принципе нельзя понять и принять, поэтому дочка не случайно обзывает папу. Игра № 2 указывает нам на то содержание, которое могло быть вслед за К. Юнгом названо конфликтом детской души (правда, он исследовал другой конфликт, связанный с пониманием половых отношений, но также описывал, как этот конфликт представлен в игре), – а именно непонимание ребенком причин, из-за которых родители не выполняют его желание. Такую игру можно разыграть только с куклой, а не с другим ребенком. Представление о двухтактной форме игры позволяет по-новому понять роль куклы в детской игре, и было нами апробировано при экспертизе куклы Барби [12].

Группа II

Эти игры можно назвать очень хорошими, а детей – умеющими играть. Такие игры нередки в детских садах (в нашей выборке 21 из 52, т. е. 40,3 %); они типичны для хорошо сыгравшихся детей. Что касается двухтактной структуры, то в этих играх есть развернутый второй такт, а первый такт только подразумевается; вызов не строится, а имеется в виду или просто называется. Поскольку в этих играх конфликт скрыт, в них нет какой-либо кульминации или катарсиса. Для них характерно, что дети играют подолгу, с упоением и удовольствием. Сюжет такой игры развивается как цепь ассоциаций: он продвигается вперед без затруднений, вопреки тому, что дети могут внезапно изменить роли или неожиданно повернуть линию сюжета. Партнерами по игре это принимается без особых возражений. Пространство не поляризуется, т. е. в нем нет двух противоположных по смыслу пространств. Например, в нем нет «своего» участка (безопасного дома) и, наряду с этим, ясно обозначенного «иногo» участка (опасного леса). Дети по сюжету могут выходить в путь, но это не переход как связь двух тактов, связь поляризованных пространств, а просто прибытие в какое-то новое место. Поскольку нет конфликта, столкновения интересов детей, нельзя сказать, что они открывают смысл какого-то действия.

Трудно однозначно ответить на вопрос, почему дети играют с таким упоением, почему для них так привлекательно «реализовы-

вать» второй такт «как будто». Может быть, им нравится именно свободно фантазировать, тренироваться в технике игры. На первый взгляд кажется, что полная форма игры должна быть детьми выстроена, когда они выбирают конфликтные роли (Полина – кошка, другие девочки – ласточки), но этого не происходит. Скорее, наоборот, они избегают такого конфликта, как будто чувствуя, что игра может превратиться в реальную ссору, столкновение. Это довольно часто происходит, поскольку дети легко теряют границу между ролью и реальным поведением, а их интерес состоит все же в том, чтобы игра продолжалась. «Замыкание» первого такта на второй именно случается, а не планируется детьми заранее. В игре № 1 роли водителя и врача не были связаны с самого начала, но они сомкнулись, потому что Андрей (водитель) падал и так стал еще и пострадавшим. Когда дети распределяют роли до начала игры (а это бывает в более «зрелой» игре), конфликт, как правило, только подразумевается, а не разыгрывается, поэтому такие игры более устойчивы.

Игра № 3 проходила в игровом уголке группы (в группе были и другие дети) во вторую половину дня, длилась 40 мин. Играли Полина (4;3), Анабелла (4;7) и Алина (4;4). Анабелла и Полина составляют очень хорошо сыгранную пару. Тема «в птичий домик» за день до данной игры ими разыгрывалась (девочки-птички выводили потомство, вылетали из гнезда за кормом, кормили своих птенчиков жучками, поили водой и оберегали).

Все три девочки начинают играть в том же месте, где и в прошлый раз, – в доме-гнезде, где Анабелла высидивает детенышей, рождает (так дети говорили) своих птенчиков. Алина говорит, что «у нее тоже из животика яички (выходят)». Анабелла предупреждает, что за ней гонится ворон (это могло бы стать началом какого-то противостояния, но никто не берет на себя роль ворона, следовательно, эта роль подразумевается), однако не прячется, а, наоборот, выходит за ворота, «посмотреть, попить водички». Алина «вылетает» с ней поклевать жучков, Полина присоединяется, и они машут руками, все бегают по группе.

Полина увидела зеленый пухик, села на него, сказав, что это жаба, и скачет на нем по паласу. Девочки возвращаются домой высидивать птенцов. Анабелла называет себя ласточкой и спрашивает, приходила ли кошка, которая одного птенца забрала. Али-

на подтверждает («Да!»), и они все «вылетают» (не говорят, что летят воевать с кошкой, кошка и ее вредительство только названо словом, следовательно, подразумевается). Полина говорит, что она кошка, и садится на свою «жабу». Алина залезает на желтый пуфик и предлагает поиграть в Дюймовочку. Полина тут же меняет роль кошки на ласточку. Анабелла тоже выбирает роль ласточки и планирует следующие шаги игры: «Ты (Алине) хочешь поехать с нами в теплые края, тогда садись с нами, мы тебя живо отвезем». Везти Алину на желтом пуфике трудно, она случайно падает. Предлагают считать, что Дюймовочка утонула (Полина) или замерзла (Анабелла); трогают ее руки, ноги, приводят в чувство.

Другие дети пришли с занятий, в группе стало шумно, но девочки везут Алину: «Мы летим в теплые края!» Мальчики тоже бегают по ковру, но девочки продолжают везти Алину. Анабелла: «Приближается остановка. Дюймовочка, здравствуй!» Далее внезапно: «У Полины дочь умерла!» Мальчики мешают, Анабелла их прогоняет. Алина просит продолжить путь в теплые края. Обе девочки тащат ее, но застревают. Полина прыгает на пуфике («на своей жабе, которая ее несет в теплые края»), выясняет, кто повезет Алину, Анабелла дарит Алине другой пуфик («На память моей ласточке!»). Обе девочки переправляют Алину в теплые края (к домику, из которого раньше вылетели).

Анабелла обозначает новое пространство как джунгли, а себя как Маугли, Полина выбирает роль змеи. Алина в доме как будто боится; когда они устраиваются в доме, им на глаза попадается веер. Полина хочет получить в подарок золотой веер. Анабелла говорит, что в этом доме живет царская дочка. Алина и Полина договариваются, что одна будет царской дочкой, другая принцессой (никакого конфликта в связи тем, что веер только один). Анабелла становится отцом и уходит на охоту, говорит, какие красивые одежды и вещи принесет своим дочкам. Девочки долго выбирают себе подарки (наподобие того, как это делали сестры в сказке «Аленький цветочек») — Но тут мальчик стал лезть в их дом, они начали его выгонять. Если бы этого не случилось, игра бы продолжалась долго.

О том, что в этой игре нет двухтактной структуры, свидетельствует отсутствие коллизии, конфликта, а также поляризованного пространства.

Группа III

Это очень плохо структурированные игры (в нашем понимании): их было 25 из 52, т. е. 48,1 %. В этих играх есть краткие эпизоды (микросюжеты), не составляющие единой линии. Такие эпизоды очень разнородные, неожиданные и непредсказуемые. Их можно было бы считать и основой первого такта, и вторым тактом: о предметности таких игр ничего определенного сказать нельзя. При благоприятных обстоятельствах они могли бы выкристаллизоваться в более осмысленный сюжет. Это игры нормальных, психически здоровых детей, но наблюдающему за ними взрослому они не понятны. Непредсказуемость вообще является характерной чертой игры, и она видна в игре № 1 (дети не пошли в магазин; вдруг ниоткуда взялись бандиты), а также в игре № 3 («У Полины дочь умерла»).

Эти игры чаще всего можно наблюдать в групповой комнате, когда в одном пространстве (игровом уголке) находится слишком много детей, или тогда, когда у детей совсем мало времени для игры: ведь для того, чтобы полная форма игры сложилась, требуется время, подходящий партнер. Если в группе много детей, игра не может развернуться; дети отвлекаются, но это происходит и тогда, когда они играют вдвоем (в игре № 2 Вова отходил от четкой линии сюжета, развертываемой Настей). Кроме того, любой предмет, попавшийся на глаза, может стать толчком к изменению уже выбранной темы или ролей. Такие игры мы наблюдали не только тогда, когда дети выбирали роли, связанные с трудовыми отношениями людей, но также тогда, когда они были связаны с проблемами, с которыми приходится справляться всем дошкольникам. Родители и психологи-консультанты хорошо знают, как трудно ребенку спать в детском саду, как непросто ему сказать, что кто-то умер. Такое трудное для понимания дошкольника содержание, как сон или смерть человека, всегда плохо оформлено в игре.

Полученные нами эмпирические результаты еще раз подчеркивают подвижность (мгновенную изменчивость, вариативность) как характерную черту сюжетно-ролевой игры. Живая игра почти всегда фрагментарна, ее форма в той или иной степени редуцирована; выхватывание лишь одного (хотя и очень часто совершаемого) действия не даст истинного представления о содержании игры ребенка. Она

широко флуктуирует вокруг двухтактной структуры, которая, как можно было убедиться, реально присутствует в игре детей сегодня.

Ответ на теоретический вопрос о том, как играющий ребенок чувствует мотив, имеет и практическое значение: он помогает понять, что сегодня происходит с игрой дошкольников.

По сравнению со временем, когда Д. Б. Эльконин проводил свои исследования, игра современных дошкольников изменилась. В игре детей мы видим значительно меньше таких сюжетов, которые описаны в литературе 1960–1980-х гг. Изменилось время, появились новые темы игр и новые игрушки. За столетия социальные взаимоотношения в профессиональном мире взрослых стали менее наглядными и их труднее открыть и воссоздать в игре. Сегодняшний городской дошкольник на вопрос о том, кем работает его папа или мама, может ответить: «На компьютере денежки зарабатывает». Наряду с этим осложнились личные отношения между людьми, особенно семейные и родительско-детские. Они стали менее надежными, но именно еще и поэтому дети нуждаются в их осмыслении. В сложившейся ситуации значение игры увеличивается.

К сожалению, кризис детства коснулся и сюжетно-ролевой игры: у детей мало времени и места для игры, затруднена передача игрового опыта от старших детей к младшим, дошкольники стали раньше учиться [2], [3], [5]. Вместе с тем наши данные указывают на то, что игра исключительно важна для присвоения смыслов человеческой деятельности, на необходимость создания условий, способствующих развитию игры.

Выводы

Полная, развернутая форма игры содержит два такта: «вызов» и «отклик на вызов». Мотив переживается и осознается ребенком как безусловная реальность тогда, когда он строит «вызов» и связывает его с «откликом на вызов».

Субъектность играющего ребенка состоит в том, что он строит особый «функциональный орган» ощущения мотива действия – полную форму игры. В полной форме игры одно ролевое действие (смысл которого проясняется) специально вызывается, провоцируется другим ролевым действием; ребенок связывает оба действия, строит переход от одного к другому.

Единицей игры является не одна, изолированная роль, а только лишь роль, относящаяся к другим ролям, т. е. соотношение ро-

лей. В играх современных пятилетних дошкольников присутствует как полная, так и редуцированная двухтактная форма игры.

Список литературы

1. *Бахтин М. А.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. *Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д.* Проблемы детской психологии и творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии 1988. №3. С. 20–29.
3. *Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.* К портрету современного дошкольника // Дошкольное воспитание. 1993. № 1. С. 27–36.
4. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко. М.: Педагогика, 1987.
5. *Смирнова Е. О., Губарева О. В.* Опыт обследования психического развития современных пятилетних детей // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 24–34.
6. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития. М.: Трифола, 1994.
7. *Эльконин Д. Б.* Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание. 1976. № 5. С. 41–46.
8. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
9. *Эльконинова Л. И.* Роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольников // Мир психологии 1998. № 5. С. 123–136.
10. *Эльконинова Л. И.* О предметности детской игры // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 50–65.
11. *Эльконинова Л. И., Антонова М. В.* Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 38–52.
12. *Эльконинова Л. И., Эльконин Б. Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 62–70.

Л. И. Эльконинова, Т. В. Бажанова
К проблеме присвоения смыслов
в сюжетно-ролевой игре дошкольников

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ 14 ПСИХОЛОГИЯ
№3/2004 СТР. 96–105

Положение Д. Б. Эльконинова [9] о том, что содержанием сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте является мотивационно-потребностная сторона человеческой деятельности (ее смыслы, задачи, отношения между людьми), общеизвестно и общепринято в отечественной психологии. Однако определение содержания конкретной наблюдаемой игры представляет значительную трудность, обусловленную самой природой детской игры. Во-первых, игровые действия обычно условны и сокращены (на них «не написано, что они значат» – см.: [8, с. 8]), не всегда сопровождаются словом (более того, действие и сопровождающее его слово могут противоречить друг другу); смысл жестов понятен только «изнутри» игры, но не «извне»; во-вторых, детская игра – очень живая и непредсказуемая деятельность: дети нередко отвлекаются от сюжета, по которому договорились играть, легко и многократно меняют принятые на себя роли; в третьих, ход игры определяется не только ролевыми, но и реальными отношениями детей (исполнение роли может быть обусловлено борьбой за лидерство или за право пользования какой-либо игрушкой).

Приступая к поиску способа определения содержания наблюдаемой игры, мы руководствовались двумя идеями Л. С. Выготс-

кого: о психическом развитии как взаимодействии реальной и идеальной форм [3, 5] и об эстетической реакции как трансформации материала чувств посредством придания им художественной формы [4]. Преодолевая сложившуюся (натуральную) форму поведения (овладевая своим стихийным поведением в игре), ребенок порождает его новую (культурную) форму, становится субъектом поведения. Конкретизация этого теоретического положения на материале сюжетно-ролевой игры потребовала ответа на три вопроса: Какова идеальная форма игры? Каковы естественные формы поведения, преодолеваемые в игре? Как в игре происходит присвоение смысла?

Идеальная форма игры. Ответ на вопрос о культурном прообразе игрового сюжета мы получили в рамках исследования специфики опосредствования смыслов и задач человеческой деятельности в волшебной сказке [13]. Культурологический и литературоведческий анализ привел нас к пониманию культурной заданности мотивации поведения героя волшебной сказки и предоставил материал для психологического анализа структуры этого поведения (характера активности героя), т. е. для определения формы субъектности, «спроецированной» в волшебной сказке. Субъектность ее героя 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). Это качество мы назвали инициативностью в собственном смысле слова и экспериментально доказали, что в игре по сказочному сюжету ребенок опробует именно эту форму субъектности [10]. Мы также выявили, что игровое опробование инициативности предполагает специфическое, двухтактное построение игрового сюжета (последовательности игровых действий «за персонажей»): в первом такте дети пытаются строить ситуацию «вызова», содержащую в себе ожидание принятия решения о действии (иными словами, ситуацию обращения обстоятельств к герою с вопросом: как ты отреагируешь на происходящее?); во втором такте разыгрывается ответ на этот вызов (устранение «беды», «вредительства», последствий нарушения запрета и т. д. – см.: [6]).

Проведенные опыты не только подтвердили гипотезу о том, что волшебная сказка действительно задает образец инициативности, но и позволили выдвинуть гипотезу о культурном прототи-

пе сюжета ролевой игры вообще, т. е. предположить, что играющий ребенок обнаруживает, удерживает и переживает мотив действия с помощью особого средства – двухтактной формы игры.

С целью проверить, существует ли описанная двухтактная форма в спонтанных играх детей, мы провели направленное наблюдение за играми 36 воспитанников детского сада преимущественно пятого года жизни [12]. Наличие двухтактной формы констатировалось по четырем взаимосвязанным показателям: 1) последовательность игровых действий по смыслу делится на две части (построение ситуации ожидания, вызова действия и построение ответного действия, отклика на вызов); оба такта строятся произвольно, намеренно; 2) в сюжете игры имеется какое-то противостояние, конфликт; 3) каждый такт имеет свою пространственно-временную определенность; 4) строя связь между обоими тактами, дети многократно переходят от одного к другому. Результаты исследования показали, что представление о двухтактности идеальной формы игры помогает разделить реальные детские игры на три группы. Приведем их существенные характеристики.

1-я группа – игры с полной структурой (около 11 % всех записанных игр), дающие возможность указать на их содержание, выявляемый в них смысл.

Характерные черты таких игр: а) прослеживаются оба такта (напр.: вызов – авария на дороге; отклик – перевозка потерпевшего в больницу, его лечение); б) существует коллизия, встреча–столкновение эмоциональных интересов играющих детей (эмоциональный интерес спаян с ролью, которую ребенок на себя произвольно взял), которая разрешается в игре, а не переходит в реальный конфликт между детьми (напр.: мальчик-водитель хочет много и лихо ездить, но не пострадать в аварии; девочке-доктору нужен потерпевший); в) пространство и время каждого такта четко выделены (напр.: устроен дом, который отделен от бензоколонки, работы, магазина и больницы; обозначено пространство дороги; сначала происходит авария на дороге, потом – лечение в больнице); г) дети строят связку–переход между тактами (напр.: многократно воссоздаются ситуации аварии и последующего лечения пострадавшего водителя врачом в больнице).

В такой игре разрешение конфликта приводит к внутренней перемене в ребенке, к пониманию им смысла поведения (напр.: мальчик уясняет, что неумелый водитель попадает в аварию).

2-я группа – игры, в которых первый такт лишь подразумевается (вызов обозначается словом или просто имеется в виду), а второй развертывается подробно и обстоятельно. Такие игры (40 % в нашей выборке) типичны для детей, хорошо сыгравшихся в группе детского сада. Ввиду того, что первый такт не строится, в таких играх нет ни напряжения между тактами, ни соответственно кульминации или катарсиса, нет и перехода от одного такта к другому.

Характерные черты таких игр: а) дети играют подолгу, сюжет развивается как цепь ассоциаций, партнеры по игре не возражают против внезапного изменения ролей или сюжетной линии; б) пространство игры не поляризовано, в нем нет двух противоположных по смыслу семантических пространств (например, «своего» участка – безопасного дома и ясно обозначенного «иногое» участка – опасного леса); дети могут играть на одном месте или покидать его и возвращаться, но это просто передвижение, а не переход-связка двух тактов (такт один).

Поскольку в таких играх нет конфликта, столкновения интересов, нельзя сказать, что в них дети открывают смысл какого-то действия. По-видимому, этот смысл детьми уже открыт.

3-я группа – практически не структурированные игры (49 %), о содержании которых ничего определенного сказать нельзя. Игра может состоять из одного многократно повторяющегося, но краткого эпизода, микросюжета (напр.: полицейские и бандиты стреляют друг в друга), или из серии кратких, разнородных, и неожиданных эпизодов, не связанных единой линией, каждый из которых при благоприятных обстоятельствах мог бы стать основой того или иного такта, превратиться в более осмысленный сюжет. Такие игры чаще всего можно наблюдать, когда в игровом уголке находится слишком много детей, или тогда, когда у них очень мало времени для игры (ведь для того чтобы полная форма игры сложилась, требуется время и подходящий партнер).

Итак, мы пришли к выводу, что идеальную форму сюжетно-ролевой игры определяет именно ее двухтактная структура. Выявить содержание игры, т. е. указать на конкретный смысл действия, «присваиваемый» детьми в игре, можно только тогда, когда сюжет игры включает «вызов» и отклик на него.

Материал игры. Вопрос о материале игры – это вопрос о том, чему дети придают двухтактную форму, какая естественная форма поведения преодолевается в данной конкретной игре?

О материале игры мы можем судить лишь по косвенному признаку – сюжету, но в нем этот материал уже в той или иной степени переплавлен, преобразован игровой формой. Д. Б. Эльконин считал, что «при всем разнообразии сюжетов за ними скрывается одно и то же содержание – деятельность человека и отношения людей в обществе» [8, с. 31], а также указывал, что конкретные отношения, воссоздаваемые детьми в игре, могут иметь разный характер (сотрудничество, помощь, забота, враждебность, власть, грубость). Это верно, но указать на содержание той или иной реальной (конкретной, наблюдаемой) игры и точно определить ее тему очень трудно. Ведь тема не раскрывается через пересказ всего сюжета, а просто именуется – «в доктора», «в железную дорогу», «в дочки–матери». Мы испытывали затруднения при определении одного, точно выражающего тему игры слова, поскольку во время одной игры дети могли разыграть несколько сюжетных эпизодов, в которых они меняли роли. Определение содержания игры тем более не дается «с ходу».

Мы определяем материал игры как непосредственное эмоциональное состояние, возникшее вследствие того, что какое-то событие, происшедшее или повторяющееся в жизни ребенка, его впечатлило, привлекло внимание, затронуло его экзистенциально. Это то, что обязательно касается осмысленности его жизни. Такое событие может восприниматься и переживаться более или менее смутно или отчетливо, но важно то, что ребенку непонятен его смысл.

Одни и те же жизненные события могут на разных детей произвести разное впечатление, но частота игровых тем указывает на то, что больше всего затрагивает дошкольников. Ведь выбор материала для игры неслучаен, он предполагает детскую инициативу. В нашем опыте выделились два типа материала для игры: 1) материал, связанный с профессиональными отношениями (эти отношения в центре внимания); 2) материал, связанный с личностными (родственными, нравственными или другими) отношениями (именно они в центре внимания). При этом в игре дети очень часто сочетали родственные отношения с профессиональными (мама была врачом, сын водителем, папа полицейским).

Профессиональные отношения в играх детей были представлены следующими темами (перечислены по убывающей частоте появления): 1) «В доктора» (зубного врача, хирурга, участкового врача, врача скорой помощи). 2) «В детский сад (школу)». 3) «В магазин» («Продукты», «Игрушки»). 4) «В артистов» (певцов, танцоров, музыкантов, актеров). 5) «В полицейских» (патруль, участковый, ГАИ). 6) «В водителя» (на дороге, на бензоколонке, в мастерской). 7) «В парикмахерскую».

Проанализировав сюжеты игр по перечисленным темам, мы пришли к выводу, что самым важным материалом, который подтолкнул наших испытуемых к разыгрыванию профессиональных отношений, был вопрос о правилах «жизни» той или иной профессии (подробнее см.: [12]). Конечно, ребенок в игре не только обнаруживает, пробует отношения ролей, но и открывает свои желания («я хочу получить в магазине игрушку»), опасения («я боюсь врача») и другое.

Личностные отношения были представлены четырьмя темами:

- 1) «В дочки–матери» – воссоздавались отношения родителей и ребенка: забота о детях (режимная сторона отношений – кормление, укладывание спать, уход родителей на работу); родители дарят детям подарки, лечат их, учат читать, делают замечания и требуют послушания, спасают пропавших детей от смерти, защищают от опасности, проявляют любовь; мама рождает ребенка.
- 2) «В спасение»: подружки спасают кролика от Яги, заяка спасает колобка и козленка от волка.
- 3) «В маленьких домашних животных–питомцев» – дети берут на себя роли питомцев и воссоздают отношения преданности, беззащитности: кошечка приносит тапочки хозяйке, ходит за ней следом, просит полечить лапку.
- 4) «В колдунов (волшебников)» – попытки с помощью колдовства утвердить свою власть над другими; воссоздание своеобразного ритуала заколдования–расколдования.

Анализ сюжетов записанных в эксперименте игр позволил составить перечень материалов, подтолкнувших детей к игре.

1. Страх: перед стихией (утонуть, сгореть); перед вредительством злых сил (Бармалеем, волком); остаться одному, по-

- теряться, быть беспомощным.
2. Вопрос о самореализации, самоутверждении: я хороший (сильный, большой) я все могу, смогу спасти.
 3. Отношения зависимости и власти (необходимость подчиняться, слушаться).
 4. Запреты старших (нельзя гулять одним, ходить с мамой/папой на работу, есть шоколад), наказание за нарушение запрета.
 5. Существование смерти (что значит умереть, быть мертвым).
 6. Необходимость сна (зачем необходимо ложиться спать, особенно днем).
 7. Вопрос о том, откуда и как появляется на свет ребенок.
 8. Вопрос о том, как к ребенку относятся (любят ли его).

В живой игре перечисленные материалы часто сочетаются (например, страх может быть связан с властными отношениями). В любом случае видно, что материал для игры дошкольников – это достаточно серьезные переживания, с которыми они должны справиться (это их возрастная задача).

Присвоение смысла в игре. Словосочетание «присвоение смысла» подталкивает к пониманию игры как процесса отыскания готового, но неизвестно где находящегося смысла. Мы, вслед за Л. С. Выготским и Д. Б. Элькониным, понимаем игру иначе. Придавая аффективному материалу двухтактную форму, ребенок порождает смысл, создает его. Смысл (мотив) как предмет существует только тогда, когда он чувствуется, переживается [7]. Играя, ребенок объективирует (делает представляемым) свой внутренний мир – оформляет его в сюжете, превращает его в событийную историю. Он выстраивает ситуацию, в которой возникло естественное переживание – ведь если его нельзя ощутить, то нечему придавать форму, нечего преодолевать. Он создает пространство, где возникла коллизия, заново вызывает конфликт, воздействует им на себя (вызов) и пробует откликнуться на свое чувство действием, найти чувству разрешение (катарсис). Это трудно, потому что ребенку надо самому найти то действие, которое «подходит» в качестве первого или второго такта, заполняет пробел в истории–сюжете. Оно в принципе неизвестно (ребенок находится в ситуации «иди

туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что»). Этот момент и объясняет такую характеристику игры, как непредсказуемость. Ребенок пробует «успешность» разрешающего конфликт действия через повторы, посредством которых удачность действия снова и снова чувствуется, проверяется. Он чувствует смысл, переживает его с помощью культурно заданной связки двух действий – вызова и отклика на вызов.

Такую «работу» можно назвать переживанием смысла в том понимании, которое придает термину «переживание» Ф. Е. Василюк [2]. Он понимает переживание как внутреннюю работу по испытанию и преодолению критической ситуации, работу по восстановлению душевного равновесия, созданию нового смысла. Соответствующая дошкольному возрасту техника такой работы по ощущению и переживанию (созиданию) смысла и есть сюжетно-ролевая игра. Форма игры – это функциональный орган, которым переживается и создается смысл. Приведем пример такой работы.

Играли Настя (5 лет), Вова (4 г., 10 мес.) и экспериментатор. Игра длилась 1 час, других детей в комнате не было.

Дети договариваются, что будут мамой и папой (папа полицейский), дочкой будет экспериментатор. Устраивают дом. Мама кормит папу и дочку, гладит белье утюгом. Настя (вне игры) сообщает, что видела пожар, Папа дарит дочке подарки, все вместе рассматривают семейные фотографии. Мама идет в магазин, заодно отводит дочку в детский сад. Потом забирает ее домой вместе с папой. Войдя вместе с дочкой в дом, мама плотно закрывает дверь и поясняет: «Чтобы спрятаться от волка». Папа тем временем регулирует движение машин на дороге. Настя (вне игры) сообщает, что видела, как дядя проехал на красный свет, и случилась авария. Далее (опять в роли мамы) обещает дочке показать аварию. Выходит вместе с ней из дома на улицу и показывает воображаемую аварию.

Папа вдруг предлагает считать, что вокруг них вода, опасное море с акулами. Мама без колебания вступает в воду, говоря, что это страшный и опасный лес, где живут волки (переозначивает пространство игры). Командует, чтобы все тихо следовали за ней, и осторожно крадется через лес, прижимая пальчик к губам. Папа и дочка следуют за ней по длинному пути и возвращаются домой.

Мама тут же предлагает: «Давайте еще раз. Мы должны тихо идти, потому что здесь Бармалей». Выходит первая, папа и дочка следуют

за ней, доходят до места, где как будто живет Бармалей, недолго стоят и отправляются в обратный путь (Бармалей их не заметил). Вова (вне игры) отлучается в туалет, мама и дочка возвращаются домой.

Придя из туалета, Вова сообщает, что хочет быть Бармалеем. Мама: «Нет-нет, Бармалей не смог к нам подойти, он слишком далеко». Папа: «Я убью его!» Берет палку, сильно бьет ею по столу (убивает воображаемого Бармалея) и возвращается домой.

Мама в третий раз выходит в тот же путь, оставив папу и дочку дома. Вернувшись, говорит, что убила Бармалея. Запрещает дочке и папе покидать дом, сама же опять выходит, благополучно возвращается и выходит снова, беря с собой щенка. Говорит: «Я возьму щенка. И если его кто-нибудь тронет, то я его (следует жест, означающий беспощадную расправу с обидчиком)». Возвращается вместе со щенком, целая и невредимая, говорит, что в лесу был медведь.

Мама снова выходит из дома, но на полпути к лесу ей становится страшно, и она зовет папу с дочкой: «Идите за мной!» Папа отказывается: «Я готовлю обед!» Чтобы все же заставить папу пойти с ней, она говорит: «Давайте понарошку – в дом медведь зашел, надо схватить всех щенков и бежать из дому к маме». Сначала они не соглашаются, затем папа все же выходит один, оставив дочку дома. Он быстро убивает Бармалея и медведя и вместе с мамой возвращается в дом.

Мама еще раз ведет всех в лес. На обратном пути говорит: «Давайте вот это украдем (берет со стола книжку) и его (Бармалея) обманем». Все возвращаются домой, мама плотно закрывает дверь и тут же снова предлагает: «Давайте еще раз сходим, быстро украдем и быстрее домой!» Все вместе так и делают: под руководством мамы что-то опять воруют у Бармалея. (Игра закончилась, потому что наступило время прогулки.)

Материал данной игры – страх. Это видно по тому, что девочка упоминает пожар, аварию, закрывает дверь от волка и чуть позже показывает дочке воображаемую аварию. В игре она произвольно создает ситуацию, угрожающую жизни, специально «подставляется», чтобы испытать страх: входит в море с акулами, много раз намеренно идет в страшный лес, в котором живут Бармалей, волк и медведь. Это и есть первый такт. Он имеет следующую пространственно-временную определенность: дети играют в обычной групповой комнате дет-

ского сада, одна половина которой предназначена для занятий (там размещены столы), а также служит «столовой». Другая половина комнаты – свободное пространство, покрытое ковром, у стен оборудованы игровые уголки, полки с игрушками, мягкая мебель.

Первый такт состоит в выходе из дома в лес, в путешествии через страшный лес. Девочка проделывала очень длинный путь от дома к месту, где живет воображаемый Бармалей (переходила из одного конца группы в противоположный, самый отдаленный), поэтому находилась в пути долго. Сильное напряжение, которое она испытывала, проявлялось в ее движениях: она шла крадучись, на цыпочках, приложив палец к губам, говорила шепотом, оглядывалась, домой возвращалась бегом. Она выстроила первый такт – опасную ситуацию, в которой беда (нападение волка, медведя, Бармалея) может случиться в любой момент. Коллизия, внутренний конфликт состоял в том, что она отправлялась в лес вопреки тому, что разумнее было бы остаться дома.

Контраст поведения девочки дома (там она была спокойной и расслабленной) и в лесу подчеркивает высокую поляризованность игрового пространства. Переход от первого ко второму такту повторялся восемь раз. Поскольку каждый отклик на ситуацию угрозы следовал после выхода в лес и происходил там, мы видим четкую временно-пространственную характеристику второго такта. Девочка гасит отрицательный заряд первого такта благополучным возвращением домой; при этом с каждым возвратом она усиливает положительный заряд второго такта: спасла себя, защитила слабого щенка и даже оказалась хитрее Бармалея, обманула (обокрала) его. В начале игры она бежала из леса с напряженным лицом, а в конце игры – с победной улыбкой.

С каждым выходом в лес и возвращением домой девочка все успешнее преодолевала чувство страха; она победила его, нашла его катарсис, придала «разрешение и исход мучительному напряжению» [4, с. 311]. Перефразируя известные слова Л. С. Выготского о том, что в игре ребенок плачет, как пациент, но радуется, как играющий, можно сказать, что девочка боялась, как мама, а радовалась победе сама.

В заключение отметим, что трактовка игры как преодоления аффективного материала двухтактной формой не только помогает

понимать своеобразие живой детской игры, но и подтверждает продуктивность идеи Л. С. Выготского о культурной заданности психики. Подлинный смысл тех или иных действий создается и ощущается ребенком в ходе трудной работы – произвольного построения вызова обстоятельств и отклика на него. При этом мы не считаем, что на основе этих представлений о структуре игры уже можно строить формирующие или терапевтические методики. Поиск приемов, способствующих складыванию двухтактной формы игры, требует специального исследования.

Список литературы

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания М., 1984.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии 1966. № 6.
4. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1968.
5. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
6. *Пропп В. Я.* Морфология сказки. М., 1969.
7. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
8. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
9. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Он же. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М, 1989
10. *Эльконинова Л. И.* Роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольников // Мир психологии. 1998. № 5.
11. *Эльконинова Л. И.* О предметности детской игры // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. № 2.
12. *Эльконинова Л. И.* О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии 2004. № 1.
13. *Эльконинова Л., Эльконин Б. Д.* Знаковое опосредствованно волшебная сказка и субъектность действия // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.

Психология игры и сказки. Хрестоматия.

Подписано в печать 25.07.2008
Формат 60x88 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать офсетная.
Усл.печ.л. 5,4. Уч.-изд.л. 3,6.
Тираж 200 экз.