Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ИГРЫ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СПО

Рекомендовано Учебно-методическим отделом среднего профессионального образования в качестве учебного пособия для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования

Книга доступна в электронной библиотеке biblio-online.ru, а также в мобильном приложении «Юрайт.Библиотека»

Москва ▪ Юрайт ▪ 2019

УДК 37.01(075.32)
ББК 74.1я723
С50

***Авторы*:**

Смирнова Елена Олеговна — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования (гл. 1, 3, 4, 5);

Рябкова Ирина Александровна — педагог-психолог Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета (гл. 2, 6).

***Рецензенты*:**

Карабанова О. А. — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова;

Обухова Л. Ф. — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии Московского городского психолого-педагогического университета.

Смирнова, Е. О.

С50 Психология и педагогика игры : учеб. пособие для СПО / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. — М. : Издательство Юрайт, 2019 — 223 с. — (Серия : Профессиональное образование).

ISBN 978-5-534-10879-8

В учебнике рассматриваются теоретические подходы к пониманию детской игры, отдельные виды игры: сюжетная, дидактическая, игра с правилом, компьютерные игры и программы для дошкольников; рассматривается игровая среда детского сада и роль педагога в организации игры.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и профессиональным требованиям.

Для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования педагогического и психологического профилей, преподавателей, а также практических работников дошкольных образовательных учреждений.

УДК 37.01(075.32)
ББК 74.1я723

Информационно-правовая поддержка предоставлена компанией «Гарант»

ИНФОРМАЦИОННО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Delphi Law Company

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

© Смирнова Е. О., Рябкова И. А., 2016
© ООО «Издательство Юрайт», 2019

ISBN 978-5-534-10879-8

Оглавление

Предисловие 5

Глава 1. Теоретические подходы к пониманию и исследованию игры 8

1.1. Зарубежные теории игры 8
1.2. Теория игры в отечественной психологии 15
1.3. Современные исследования детской игры 25
1.4. Игра в классических системах дошкольного воспитания 29
1.5. Подходы к пониманию и поддержке игры в современной западной науке 40
1.6. Состояние игровой деятельности современных дошкольников 49
1.7. Игра как деятельность и форма обучения в современной отечественной дошкольной педагогике. Место игры в ФГОС ДО 55
Резюме 61
Контрольные вопросы и задания 62

Глава 2. Сюжетная игра дошкольника 64

2.1. Общая характеристика сюжетной игры 64
2.2. Структура сюжетной игры 66
2.3. Процессуальная игра 71
2.3.1. Становление игровых замещений 73
2.3.2. Условия развития игры в раннем возрасте 74
2.3.3. Первые сюжеты для детей двух-трех лет 80
2.3.4. Организация предметно-пространственной среды в группах раннего возраста 82
2.4. Ролевая игра 83
2.4.1. Значение сюжетно-ролевой игры для развития дошкольников 83
2.4.2. Становление ролевых замещений 87
2.4.3. Формирование ролевой игры дошкольника 89
2.4.4. Первые ролевые игры 92
2.4.5. Организация предметной среды в ролевой игре дошкольника 94
2.5. Режиссерская игра 95
2.5.1. Определение и развивающее значение режиссерской игры 95
2.5.2. Становление режиссерской позиции 97
2.5.3. Организация режиссерской игры дошкольника 99
2.5.4. Игровые материалы и организация среды для режиссерской игры 101
Резюме 102
Контрольные вопросы и задания 103

Глава 3. Дидактическая игра 104

3.1. Характеристика и структура дидактической игры 104

3.2. Соотношение развлекательного и содержательного начала в дидактической игре ... 109
3.3. Игры, направленные на социально-коммуникативное развитие ... 110
3.4. Игры, направленные на развитие восприятия ... 115
3.5. Игры, направленные на развитие речи ... 121
3.5.1. Образно-жестовые игры ... 121
3.5.2. Пальчиковые игры ... 125
3.6. Игры, направленные на развитие познавательных процессов ... 127
3.6.1. Игры на развитие внимания ... 127
3.6.2. Игры на развитие памяти ... 130
3.6.3. Игры на развитие речевого мышления ... 130
3.7. Рекомендации по проведению дидактических игр ... 132
Резюме ... 134
Контрольные вопросы и задания ... 135

Глава 4. Игры с правилом ... 136
4.1. Особенности игр с правилом и их развивающее значение ... 136
4.2. Развитие отношения к правилу в дошкольном возрасте ... 140
4.3. Этапы становления действий по правилу в дошкольном возрасте ... 142
4.4. Настольно-печатные игры ... 147
4.5. Подвижные игры ... 153
4.5.1. Игры на двигательную компетентность и тонкую моторику ... 154
4.5.2. Игры на физическую активность ... 158
Резюме ... 162
Контрольные вопросы и задания ... 163

Глава 5. Компьютерные игры и программы для дошкольников ... 164
5.1. Исследования влияния компьютерных игр на развитие детей ... 164
5.2. Опыт использования компьютерных игр в дошкольном образовании ... 168
5.3. Психологическая типология компьютерных игр ... 171
5.4. Сравнительный анализ компьютерных и традиционных игр ... 180
5.5. Критерии выбора компьютерных программ для дошкольников ... 183
Резюме ... 188
Контрольные вопросы и задания ... 189

Глава 6. Игровая среда детского сада ... 190
6.1. Место игры в режиме дня детского сада ... 190
6.2. Организация игровой предметно-пространственной среды ... 192
6.3. Игрушки и материалы для сюжетно-ролевой игры ... 194
6.4. Игрушки и материалы для режиссерской игры ... 202
6.5. Игровая компетентность воспитателя ... 209
Резюме ... 212
Контрольные вопросы и задания ... 213

Практикум ... 214

Тренинг ... 217

Рекомендуемая литература ... 222

Предисловие

Игра — это главная деятельность дошкольника и главный источник развития детей. Ценность игры для детского развития признается практически всеми специалистами. Уникальность игры заключается в том, что в ней совмещаются интересы ребенка и педагога: она соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а потому с ее помощью он приобретает новое легко и охотно. Играя, ребенок создает, творит не только воображаемые события, но и самого себя. Уникальные свойства игры дошкольника подчеркивали многие психологи и педагоги. Так, основатель дошкольной педагогики Ф. Фребель писал: «Игра — это высшая ступень человеческого развития в детском возрасте, ибо игра есть свободное выражение внутреннего... Источники всего доброго, духовного, человечного находятся в игре и исходят из нее»; «Игры детей — это как бы почки всей будущей жизни, потому что в них развивается и проявляется весь человек... Дитя, которое играет самостоятельно, спокойно, настойчиво непременно сделается достойным гражданином, самоотверженно заботящемся о чужом и собственном благе». Э. Эриксон рассматривал детскую игру как инфантильную форму человеческой способности осваивать жизненный опыт, овладевать собой и социальной действительностью. По словам В. А. Сухомлинского, «...игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток чувств, переживаний, представлений, понятий об окружающем мире...». Л. С. Выготский назвал игру дошкольника «девятым валом развития», поскольку в этой деятельности ребенок намного опережает свои возможности. Перечень цитат можно было бы продолжить. Но важно подчеркнуть, что именно эта деятельность в дошкольном возрасте является *главным источником развития ребенка*.

Однако, несмотря на это, игра постепенно вытесняется из системы дошкольного образования. Давление образовательных достижений и приоритет обучающих занятий приводят к тому, что детская игра все чаще рассматривается взрослыми как развлечение, как бесполезный досуг или как средство обучения. В результате игра становится все более примитивной и редкой деятельностью детей. Все это весьма печально отражается на их общем психическом развитии.

В этой связи поддержка игры является магистральной линией в современном дошкольном образовании, поскольку любая игра способствует становлению личности ребенка: его самостоятельности, инициативности и ответственности.

На решение этой задачи и направлено содержание учебника.

Целевой аудиторией данного учебника являются студенты академического бакалавриата. Однако приведенные в нем материалы могут исполь-

зоваться магистрантами и аспирантами, а также для повышение квалификации и в программах профессиональной переподготовки дошкольных работников.

В учебнике представлены основные психологические теории игры и различные подходы к ее пониманию в классических системах дошкольного воспитания. Показано развитие представлений о роли игры, различия в позициях западных и отечественных ученых. Помимо классических теорий, в учебник включены современные исследования игры, а также последние представления западных ученых об игре и методах ее поддержки. Рассматривается состояние и специфика игровой деятельности современных дошкольников. Специальное внимание уделено различению игры как детской деятельности и игры как средства обучения (гл. 1). Наряду с теоретическими основами игровой деятельности, в учебнике раскрываются конкретные условия для организации разных видов игры. Разные главы учебника посвящены основным видам игры: сюжетной игре (гл. 2), дидактической игре (гл. 3), игре с правилом (гл. 4). Для каждого вида игры определены ее специфика, развивающее значение, структура, варианты, этапы развития в дошкольном возрасте, методы организации и необходимые игровые материалы. Кроме того, в каждой главе учебника содержится описание значительного числа конкретных игр — сюжетных, дидактических, с правилом, что позволит использовать полученные знания в практике педагогической работы с детьми.

Отличительной особенностью данного учебника является наличие раздела, посвященного компьютерным играм и развивающим программам для детей дошкольного возраста (гл. 5). В нем рассматривается опыт использования компьютерных игр в дошкольном образовании, проводится сравнительный анализ компьютерных и традиционных игр, представлены критерии выбора компьютерных программ для дошкольников.

Последняя часть учебника (гл. 6) посвящена формированию игровой среды детского сада. Здесь рассматриваются место игры в режиме дня детского сада, требования Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) к организации игровой предметно-пространственной среды, требования к игрушкам и материалам для основных видов игры дошкольников — сюжетно-ролевой и режиссерской. Отдельно обсуждается понятие «игровая компетентность воспитателя», приведена и обоснована его структура. Предлагается тренинг, направленный на формирование игровой компетентности воспитателя, включающий творческие игры и задания.

Авторы выражают глубокую благодарность сотрудникам Центра Игры и игрушки Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ): Е. А. Абдулаевой, М. В. Соколовой, Е. Г. Шеиной и другим, в совместной работе и в постоянных дискуссиях с которыми обсуждались основные положения данного учебника.

Хотелось бы поблагодарить также авторов тех книг и исследований, которые мы активно использовали в учебнике и которые внесли существенный вклад в отечественную психологию и педагогику игры: Н. А. Короткову, Н. Я. Михайленко, Л. Н. Галигузову, И. Л. Кирилова, В. С. Собкина, Л. И. Эльконинову и других.

И, конечно, бесконечная благодарность нашим учителям и классикам отечественной психологии — Л. С. Выготскому, Д. Б. Эльконину, А. В. Запорожцу, З. М. Богуславской, М. И. Лисиной и другим, заложившим теоретические и практические основы психологии и педагогики игры и наполнившим детскую психологию новыми идеями и смыслами.

В результате изучения дисциплины студент должен освоить:

трудовые действия

- владения методами организации педагогического процесса по отношению к детской игре в детском образовательном учреждении;
- современными методиками формирования разных видов игры у детей дошкольного возраста;
- научно обоснованными технологиями психолого-педагогической экспертизы игрушек и игровых материалов;
- методами организации предметно-развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях;

необходимые умения

- самостоятельно анализировать детскую игру и определять характер педагогических задач по развитию игровой деятельности дошкольников;
- использовать конкретные методики развития игровой деятельности детей дошкольного возраста;
- использовать дидактические игры и игры с правилом в педагогической работе с дошкольниками;
- самостоятельно выбирать игровые материалы для разных видов игры детей раннего и дошкольного возраста;
- создавать предметно-развивающую среду в групповых помещениях для детей раннего и дошкольного возраста с учетом психолого-педагогических и эстетических требований к материалам, оборудованию и оформлению групповых помещений;

необходимые знания

- теории детской игры;
- основные подходов к пониманию игры в психологии и педагогике;
- классических систем дошкольного воспитания и место игры в них;
- определения и структуры разных видов игры: сюжетной, дидактической, игры с правилом;
- психологических особенностей игровой деятельности современных детей дошкольного возраста;
- педагогических условий развития детской игры в дошкольном образовании;
- требований к подбору игровых материалов и для детей разного возраста, и для разных видов детской игры;
- требований ФГОС ДО к организации предметно-пространственной среды для детей раннего и дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях и в семье.

Глава 1
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ И ИССЛЕДОВАНИЮ ИГРЫ

В результате изучения главы студент должен:

знать

- зарубежные и отечественные теории детской игры;
- классические системы дошкольного воспитания и место игры в них;
- современные исследования детской игры;
- типологию игры, принятую в западной науке;
- особенности игры современных дошкольников;

уметь

- различать игру как деятельность и как форму обучения;
- использовать требования ФГОС ДО к условиям, связанным с организацией игры, для анализа среды дошкольной образовательной организации (ДОО);

владеть

- основными понятиями, характеризующими игровую деятельность.

1.1. Зарубежные теории игры

Начало разработки теории игры обычно связывается с именами таких мыслителей XIX в., как Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт. Согласно взглядам этих авторов происхождение игры тесно связано с происхождением искусства. Игра, как и искусство, вызвана избытком жизненных сил.

Поэт, драматург и теоретик искусства **Ф. Шиллер** рассматривал игру как эстетическую деятельность. Эстетика для него занимала особое место в понимании сущности человека. Избыток сил, свободных от удовлетворения насущных потребностей, служит условием возникновения эстетического наслаждения, которое, по Шиллеру, доставляется искусством и игрой. Такая свобода от необходимости выживания является важнейшим качеством человека: он бывает Человеком лишь тогда, когда играет. Побуждение к игре — это эстетическое побуждение. Человек только в эстетическом состоянии свободен, поскольку не испытывает ни физического, ни морального принуждения.

Игру и эстетику связывает сознание видимости, условности. При восприятии произведения искусства мы сознаем, что это не настоящее, не реальность; в то же время мы воспринимаем его так, как если бы оно реально существовало; одновременность этих двух отношений и создает эстетическую реакцию. Игра также определяется именно **сознанием условности**, двойного отношения («как, если бы»). Если нет видимости, нет игры;

если видимость осознается как реальность, игры тоже нет. Такое понимание позволило Шиллеру вывести эстетическую деятельность из игры.

Проблему избытка сил в более широкий эволюционно-биологический контекст ставит **Г. Спенсер**. Чем выше на эволюционной лестнице находится животное, тем больше у него остается свободной энергии, которая расходуется не на непосредственные нужды организма, а на воображаемые деятельности, к которым относятся игры и искусство. Игра и эстетическая деятельность объединяются тем, что ни то ни другое не обеспечивает непосредственное выживание организма. Различие между ними, по Спенсеру, заключается лишь в том, что в игре находят выражение низшие потребности, в то время как в эстетической деятельности — высшие.

Более прагматично к пониманию сути игры подошел **В. Вундт**. Именно ему принадлежит известное высказывание «Игра — дитя труда». Он обратил внимание на то, что у всякой игры есть прототип в одной из форм серьезного труда. Но если к труду человека побуждает необходимость существования, то игра вызывает наслаждение от самого процесса действия. Игра устраняет полезный результат труда и делает целью сам процесс, сопровождающий труд. Эти мысли Вундта имеют принципиальное значение, поскольку здесь игра включена не в чисто биологический контекст, а в социально-исторический.

Все приведенные выше авторы не создали систематической теории детской игры, а ограничились лишь отдельными замечаниями относительно ее общей природы.

Автором первой психологической теории детской игры стал немецкий ученый конца XIX в. **Карл Гроос**. В общих чертах эту теорию можно определить как ***«теорию упражнения»***. Каждое живое существо обладает унаследованными инстинктами, которые придают целесообразность его поведению. У высших живых существ, особенно у человека, прирожденные реакции недостаточны для выполнения сложных жизненных задач. В жизни каждого высшего существа есть детство, то есть период развития и роста, когда оно не может самостоятельно поддерживать свою жизнь и выживает только с помощью родительского ухода. Период детства необходим для приобретения навыков и умений, которые не вытекают из врожденных реакций, поэтому человеку дано особенно длинное детство. Врожденное стремление к подражанию способствует выработке новых навыков и умений. Основной смысл игры (и детства вообще), согласно Гроосу, состоит в том, чтобы вести нас от унаследованной природы человека к природе приобретаемой. Гроос связывал игру с удлинением периода детства у высших животных. Их адаптация к условиям окружающей среды не может строиться только на наследственно фиксированных способах поведения. Врожденные инстинкты, необходимые для поддержания жизни, должны совершенствоваться и упражняться. Такое упражнение и происходит в игре молодых животных.

Детской игре К. Гроос придает исключительно важное значение. В то время как у взрослых игра отступает на задний план перед серьезными жизненными проблемами, у ребенка она составляет главное содержание жизни. Анализируя отличие игры от серьезной деятельности, Гроос отме-

чает не только чувство свободы, присущее игре, но и то, что игра является источником удовольствия. Если *в работе приятно не само занятие, а цель, результат труда, то в игре, наоборот, приятно само занятие, которое производится без всякой внешней цели.* Когда мы заняты серьезным делом, мы хотим достичь результата и как можно скорее это дело закончить; когда мы играем, наоборот, нам важен сам процесс, и мы хотим его продлить. Психологически это отличие очень важно, из него вытекают важные следствия, связанные с психологическим содержанием игры.

Игра, с точки зрения К. Грооса, есть упражнение инстинктов с целью приобретения ими наибольшей приспособляемости к условиям функционирования. Отдельные инстинкты ищут проявления и упражнения и превращаются в особые формы игры.

Гроос совершенно верно подметил, что игра — не бесполезная деятельность ребенка и что она влияет на развитие детской личности. Значение игры заключается в усовершенствовании унаследованных инстинктов, в придании им гибкости, приспособляемости, которых не хватает врожденным формам поведения.

Данные положения теории К. Грооса стали предметом критики со стороны другого немецкого ученого, **Ф. Бойтендайка**, создавшего свою общую теорию игры. Главные его возражения состоят в следующем:

- инстинктивная деятельность не нуждается в управлении, инстинкты и обслуживающие их соответствующие механизмы созревают независимо от упражнения;
- подготовительные упражнения — не игра; когда ребенок учится ходить, его ходьба является хоть и несовершенной, но реальной, а не игровой, совсем другое дело, когда умеющий ходить ребенок играет в ходьбу (как будто он учится ходить).

Бойтендайк выводит специфику игры из условий жизни конкретного вида животных и созревания нервной системы. Основные особенности динамики поведения детенышей следующие: ненаправленность движений, двигательная импульсивность, аффективная реакция на новизну, амбивалентное отношение к вещам и пр. Игра с этой точки зрения есть проявление данных особенностей и общих влечений: влечения к освобождению, к слиянию, к повторению. Играют детеныши тех животных, для которых существенна установка на оформленные физические объекты, имеющие дело с вещами. К таковым относятся хищники и обезьяны, в отличие от травоядных, детеныши которых не играют или играют очень мало. Но играют детеныши только с такими предметами, которые сами «играют» с играющими. Ни хорошо знакомые предметы, ни совершенно незнакомые не подходят для игры. Необходимо своеобразное соотношение между степенью знакомства и новизной в игровом предмете. Бойтендайк называет это образом, или образностью, предмета. Предмет только тогда может быть игровым объектом, когда он содержит возможность образности. Для Бойтендайка сфера игры — это сфера образов и в связи с этим сфера воз-

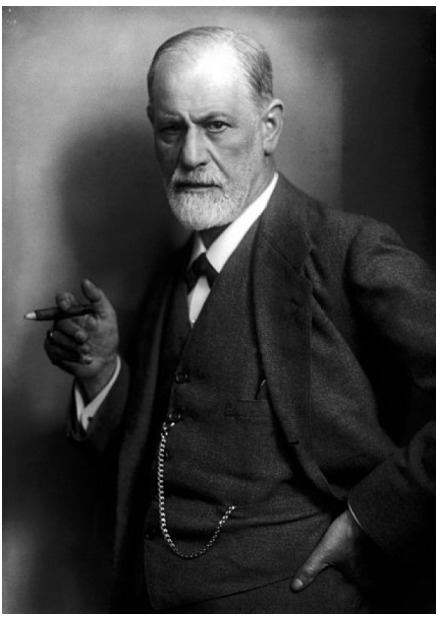
можностей и фантазии. Поэтому, уточняя свое определение игрового предмета, Бойтендайк указывает, что играют только с образами, которые сами «играют с играющими».

Теория Бойтендайка в определенных отношениях противоположна теории Грооса. Если для К. Грооса игра объясняет значение детства, то для Бойтендайка, наоборот, детство объясняет игру: существо играет потому, что оно еще молодо. С точки зрения Грооса, нам дано детство, чтобы мы могли играть, с точки же зрения Бойтендайка мы играем потому, что у нас есть детство. Для Грооса смысл игры в том, что она готовит животное к будущей жизни, для Бойтендайка — в том, что она реализует влечения, присущие детенышам, особенности динамики нервной системы. Гроос объясняет игру из необходимости совершенствования врожденных форм поведения (раз они несовершенны, необходимо упражнение, к которому и сводится значение игры), Бойтендайк — из присущих детенышу влечений и особенностей динамики поведения, которые делают возможной реализацию этих влечений именно в игре. Гроос отвечает на вопрос, *зачем* детеныши играют, а Бойтендайк — на вопрос, *почему* они играют. И тот, и другой подход объясняют игру, исходя из внешних по отношению к игре закономерностей, определяя ее биологическую обусловленность. Эти подходы не исключают, а дополняют друг друга и в известной степени являются биологическими. Они объясняют игру с точки зрения ее биологического смысла, то есть отвечают на вопрос, зачем и почему есть игра. Гроос, как и Бойтендайк, не находят в человеческих играх ничего такого, что отличало бы их от игр животных. Все игры инстинктивны. Они появляются в связи с необходимостью упражнения врожденных форм борьбы за существование. Период детства специально предназначен природой для таких упражнений, а значит, для игры. При этом вопросы «что есть детская игра» и «как играет ребенок» остаются за рамками рассмотрения.

Теория К. Грооса была достаточно популярной в начале XX в. У нее было много последователей, вносивших в нее различные дополнения и уточнения. Так, **В. Штерн**, соглашаясь с точкой зрения Грооса на природу игры, определял ее как инстинктивное самообразование развивающихся задатков, бессознательное предварительное упражнение будущих серьезных функций. По Штерну, внешняя социальная среда только доставляет материал для игры, но выбор этого материала и способ его переработки определяются внутренними инстинктами.

Другой немецкий ученый, **К. Бюллер**, принимая в целом теорию Грооса, считал, что основной механизм игры — это стремление к удовольствию. Бюллер определял игру как деятельность, сопровождаемую функциональным удовлетворением глубинных влечений, присущих человеку, которые не могут найти удовлетворения в реальных условиях жизни ребенка. На эти представления Бюллера явно повлияло учение Фрейда о вытесненных бессознательных влечениях. Основным источником игры, по Бюллеру, являются не отдельные инстинкты, а более общие врожденные влечения. Содержание этих влечений он целиком заимствует у З. Фрейда: влечение к освобождению, к слиянию с окружающим и тенденция к повторению.

Как можно видеть, большое влияние на понимание природы детской игры оказала психоаналитическая теория **Зигмунда Фрейда**, чрезвычайно популярная в начале XX в. И хотя сам Фрейд нигде специально не излагает теорию игры, в его текстах содержится достаточно интересный взгляд на природу игры, на котором следует остановиться подробнее.



З. Фрейд (1856–1939)
(фотограф Макс Хальберштадт, 1922)

Теория Фрейда — одна из наиболее серьезных и законченных концепций изначальной биологической предопределенности главных влечений, лежащих в основе существования всего живого — от простейшего организма до человека. В мире животных эти изначальные влечения проявляются просто и непосредственно. Совсем не так — в человеческом обществе. Общество накладывает запреты на естественные, изначальные влечения человека, к которым, прежде всего, относятся сексуальные. Возникают всевозможные обходные пути, которые дают возможность выхода исходным влечениям. Так как запреты на непосредственное удовлетворение влечений возникают очень рано, то все психологические механизмы, служащие для обхода барьеров, даны с самого начала. Детская игра как раз и является одним из таких механизмов выхода запретных влечений.

В основе игр ребенка, по Фрейду, как и в основе снов невротика, лежит одна и та же тенденция к навязчивому повторению травмирующих воздействий. Согласно Фрейду, ребенок с самого рождения подвергается всевозможным травмирующим воздействиям: травма рождения, травма отнятия от груди, травма «неверности» любимой матери, всевозможные травмы строгостей и наказаний и т.п. Все эти травмы взрослые наносят ребенку, препятствуя удовлетворению его естественных желаний. Поэтому дет-

ство — чрезвычайно тяжелый и опасный период, чреватый невротическими отклонениями. *Игра в свете этих положений выступает как естественное терапевтическое средство против возможных неврозов.* Повторяя в игре травматические переживания, ребенок овладевает ими и изживает их.

Фрейд предлагает два возможных подхода к детской игре. Один из них связан с пониманием игры как средства замещающего или символического удовлетворения потребностей и влечений, которые в реальной жизни не могут найти удовлетворения. Другой предполагает что сами реальные потребности и эмоции ребенка, которые становятся предметом игры, в игре меняют свою природу, ребенок становится активным по отношению к ним и преодолевает болезненные переживания.

Эти идеи Фрейда оказали огромное влияние на представления об игре выдающегося швейцарского психолога **Жана Пиаже**.

Ж. Пиаже (1896–1980)

Путь развития ребенка с позиции Пиаже в упрощенном виде может быть представлен следующим образом. Сначала ребенок живет в собственном, «аутическом» мире грез и желаний, затем под давлением со стороны мира взрослых возникают два мира — мир реальности и мир игры. Этот мир игры есть нечто вроде остатков аутического мира. Он не менее реален для ребенка, чем мир взрослых. Однако мир взрослых более сильный, формализованный, жесткий, поэтому под давлением этого взрослого мира реальности происходит вытеснение последних фрагментов детского мира, и тогда остается только реальный мир с вытесненными желаниями, приобретающими характер сновидений и грез.

Развитие игры Пиаже связывал с интеллектуальной сферой.

Три этапа развития игры по Пиаже

1. До двух лет — сенсомоторная игра (игра-упражнение, повторение и варьирование движений или действий с предметами).
2. От двух до шести лет — символическая игра (оперирование символами, индивидуальными знаками вещей, людей, событий).
3. От шести-семи лет — игра с правилом (когда организующим началом становится правило, обязательное для всех участников).

Пиаже указывал на вариативность возрастных границ каждой стадии при неизменной последовательности их появления. Данная последовательность (упражнение — символ — правило) отражает направление когнитивного развития ребенка. Совместная игра, которая возникает после четырех лет, является, по Пиаже, результатом способности детей к децентрации, т.е. возможности видеть окружающее с разных позиций. В то же время развитие способности к децентрации связано с кооперацией со сверстниками, которая предполагает учет позиции партнеров.

Пиаже интересовала, прежде всего, игра с правилом. Специфика игры с правилом с его точки зрения заключается в том, что это норма, закон, обязательный для всех членов детского сообщества. Соответственно такая игра есть микромодель нормативного мира взрослых. Развитие отношения ребенка к правилу Пиаже рассматривает в широком контексте отношений с другими людьми. При этом он подчеркивает, что рациональное внутреннее правило не вытекает из принудительного, внешнего правила, а вытесняет его. Смена принудительного внешнего правила внутренним, рациональным зависит во многом от отношений ребенка со взрослым. *Чем меньше в этих отношениях доминирует принуждение, тем раньше появится внутреннее рациональное правило.* Однако возраст появления такого правила во всех случаях находится за пределами дошкольного детства (6—7 лет).

В дошкольном возрасте, по мысли Пиаже, ребенок живет одновременно в двух мирах: в своем детском мире игры и в мире взрослой реальности. Борьба этих сфер есть выражение борьбы врожденной асоциальности ребенка, его аутической замкнутости, «вечно детского» с навязанным извне социальным, логическим, причинно обусловленным взрослым миром. И поскольку взрослый мир неизмеримо сильнее и агрессивнее, он неизбежно побеждает.

Как можно видеть, большинство зарубежных психологов рассматривают детскую игру как выстраивание собственного, отдельного от взрослых детского мира. Концепции З. Фрейда и Ж. Пиаже, несмотря на принципиальные различия, имеют существенное сходство, которое заключается в изначальном ***антагонизме ребенка и общества***. Если для психоаналитиков ребенок бежит от тяжелой действительности в мир игры, то для Пиаже мир игры — это остатки еще не вытесненного взрослыми изначального собственного мира ребенка. Однако в обоих случаях мир взрослых и мир ребенка противостоят друг другу как враждебные силы. Взрослые вытесняют и подавляют собственный мир ребенка, который по возможности сопротивляется этому, и способом такого сопротивления служит уход в мир игры. Построенные на принципиально разных основах, эти два мира чужды друг другу и непримиримы.

Но мир маленького ребенка — это, прежде всего, близкие взрослые: мама, папа, бабушка, которые удовлетворяют все его биологические и психологические потребности. Ребенок живет не в воображаемом мире грез, а в обществе людей и в обстановке человеческих предметов. Они и составляют главное содержание мира ребенка. Только через общение и отношения с взрослыми ребенок приобретает собственный, субъективный мир. Даже когда малыш стремится к самостоятельности, ему необходим взрослый, так как именно он дает ребенку возможность почувствовать свою автономность и независимость. Специфика этого детского мира заключается не во враждебности миру взрослых, а в особых способах существования в нем и формах его освоения. С этой точки зрения, *детская игра — это не уход от мира взрослых, а способ вхождения в него*. Именно так понимали игру основатели культурно-исторической психологии.

1.2. Теория игры в отечественной психологии

Впервые задачу создания теории детской игры в нашей науке поставил выдающийся ученый, создатель культурно-исторической концепции **Лев Семенович Выготский**.

Л. С. Выготский (1899—1936)

На его взглядах мы остановимся подробнее, так как они определили целое направление в исследованиях игры. Взгляд на ролевую игру как на ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте был сформулирован Л. С. Выготским в лекции 1933 г., опубликованной в 1966 г.[1]

[1] *Выготский Л. С.* Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. № 6. 1966.

Выготский указывает, что для понимания игры необходимо увидеть новые потребности и мотивы, которые возникают в дошкольном возрасте. Что делает ребенок раннего возраста, если он увидел лошадь и хочет на ней во что бы то ни было поскакать? Если ребенок капризный и избалованный, то он будет требовать, чтобы его обязательно посадили на эту лошадь, может кричать, броситься тут же на улице на землю и т.д. Если же ребенок послушный, то он отойдет, или мать предложит ему конфетку, или просто отвлечет его каким-нибудь более сильным аффектом, и ребенок откажется от своего непосредственного желания.

В отличие от этого, после трех лет *у ребенка возникают противоречивые тенденции*: *с одной стороны*, *у него появляется ряд желаний нового качества*, своеобразие которых в том, что они не требуют немедленной реализации, не обязательно связаны с текущей ситуацией и не исчезают в результате ее изменения; с другой стороны — у него *почти целиком сохраняется тенденция к немедленной реализации желаний*.

Отсюда и возникает игра, которая может быть понята как воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Игра теснейшим образом связана с эмоциональной сферой, с появлением ярких нереализуемых желаний. Но суть в том, что эти желания не предполагают немедленной реализации. Дошкольник не столько хочет скакать на настоящей лошади (равно как вести настоящую машину, играя в шофера), сколько жаждет пережить это состояние, почувствовать причастность к соответствующей сфере взрослой жизни. Желание ребенка-дошкольника приобретает обобщенную форму, поэтому оно уже не требует немедленной реализации, это своего рода замещающая реализация, когда он изображает привлекательное действие и в обобщенной форме переживает соответствующие эмоции. Когда девочка играет в дочки-матери, она именно что *хочет быть как мама*, *а не мамой по-настоящему*. Она представляет, воображает себя в этой роли. *Воображение и есть то новообразование*, *которое отсутствует в сознании ребенка раннего возраста*, абсолютно отсутствует у животного и которое представляет специфическую человеческую форму сознания. Игра есть, таким образом, исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов — в этом, согласно Выготскому, еще одно отличие дошкольника от ребенка раннего возраста.

С позиции культурно-исторической концепции психика человека имеет опосредствованный характер. Она опосредствована достижениями той культуры, в которую ребенок попадает с первых дней жизни. Способы человеческой деятельности, произведения искусства, правила социального поведения, научные понятия и т.п. являются своеобразными **средствами**, с помощью которых человек строит себя, свой внутренний мир, свои способности. Конечно, у человека есть врожденные, натуральные психические функции и процессы (условные и безусловные рефлексы, непроизвольное внимание и память, защитные и пищевые реакции и т.п.). Но они не определяют специфику и сущность психики человека, а служат лишь предпосылками ее развития. Над этими «нижними этажами» надстраиваются (и во многом преобразуют их) другие, **высшие психические функции**, которые имеют не натуральную, а культурную основу. Высшие психиче-

ские функции *опосредствованы и произвольны по своей природе*. Человек сам владеет ими: он может по своей воле заставить себя быть внимательным; запомнить то, что требуется; подумать над проблемой; вести себя определенным образом и т.д. Эти высшие психические функции и составляют сущность и своеобразие человеческой психики, и коренным образом отличают ее от психики всех животных. Психическое развитие ребенка, исходя из этого, можно представить как процесс освоения и присвоения культурно заданных средств овладения собой или как становление высших психических функций.

Согласно концепции Выготского, человеческое поведение опосредствовано знаками. Основная функция знаковых средств заключается в объективации собственного поведения, в превращении его в особый предмет. Это поведение перестает «совпадать» с субъектом активности, в результате чего становится возможным отношение к нему и его осознание.

Наиболее универсальной системой знаковых средств является речь. Поэтому центральная линия развития сознания ребенка, по Выготскому, — это развитие речевого опосредствования. Однако речь — не единственное средство осознания своего поведения. Действия ребенка становятся осознанными и произвольными, когда они опосредствованы представлением о том, как «нужно действовать». Этот образ поведения может быть задан не только в форме обобщенного правила, но и в форме игровой роли или образа действия человека. Важно, чтобы этот образ выступал как регулятор поведения, чтобы он стал образцом, с которым ребенок сравнивает свое поведение. Это сравнение с образцом, которое всегда происходит в игре, и есть осознание своего поведения и отношение к нему. Осознанность собственного поведения предполагает его опосредованность, т.е. наличие некоторого средства (в случае игры — представления о правильном ролевом поведении), с помощью которого человек может выйти за пределы непосредственной ситуации и отнестись к себе и своему поведению как бы со стороны, с точки зрения этого средства (образца, правила, игровой роли и т.п.). Это делает его свободным от непосредственной ситуации и позволяет овладеть собой и своим поведением. Игровая роль, таким образом, служит средством осознания и овладения собой, в результате чего поведение становится осознанным и произвольным.

За критерий выделения игры Выготский предлагает принять создание ***мнимой ситуации***. Мнимая ситуация, по мысли Выготского, тесно связана с правилами и всегда содержит в себе правило. Далеко не всегда это правило осознается и формулируется, оно как бы «спрятано в роли»: чтобы исполнить роль в игре, нужно знать, что нужно, а что нельзя делать. Так, Выготский, анализируя игру двух сестер «в сестер», указывает, что эта игра отличается от реальной ситуации тем, что незаметные в реальной жизни правила поведения осознаются и становятся регулятором поведения: девочка начинает сознавать, что она сестра, и вести себя в соответствии с правилами сестринского поведения.

Всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила и всякая игра с правилом содержит в себе в скрытом виде мнимую ситуацию. Развитие игры в дошкольном возрасте происходит от явной мнимой ситуации

и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией.

Огромная роль игры для развития ребенка связана с тем, что деятельность в мнимой ситуации *освобождает ребенка от связанности воспринимаемой ситуацией*. В игре ребенок научается действовать в мыслимой, т.е. воображаемой, придуманной, а не в видимой ситуации.

Известно, что в раннем возрасте поведение и переживания ребенка определяются воспринимаемой ситуацией. После трех лет в развитых формах игровой деятельности тип поведения ребенка резко меняется. Ребенок начинает действовать не в воспринимаемой, а в ***мыслимой, воображаемой ситуации***. Предметы наделяются совершенно не свойственными им именами и функциями. Например, карандаш может стать градусником, или самолетом, или волшебной палочкой. Носовой платок — одеялом, или флагом, или шляпой для куклы. Одни предметы становятся как бы символами других.

Диапазон использования одних предметов в качестве других довольно широк, что дает повод некоторым ученым считать, что в игре все может быть всем. Однако существуют определенные пределы для игрового использования предметов, ограниченные на первый взгляд внешним сходством между предметом и его заменителем. Но внешнее сходство здесь не решающее.

В одном из экспериментов Л. С. Выготского детям предлагалось условно, в шутку, обозначить хорошо знакомые предметы новыми названиями. Например, книга обозначала дом, карандаш — няню, нож — доктора, ключи — детей. Затем детям 3—4 лет показывали несложную историю: доктор приезжает в дом, няня открывает ему дверь, он осматривает детей, дает им лекарство и т.д. Оказалось, что все дети легко «читали» этот сюжет, и сходство предметов при этом не играло роли. Главное — чтобы эти *предметы допускали соответствующие действия с ними*. Вещи отвергались ребенком только в том случае, если с ними нельзя было совершить нужные действия.

Эксперименты показали, что главным условием замещения одной игрушки другой является не внешнее сходство, а возможность определенным образом действовать с ней. Так, например, с лошадкой можно действовать как с ребенком (хотя она вовсе на него не похожа): ее можно качать, причесывать, кормить и т.д., а с шариком всех этих действий производить нельзя, поэтому шарик в детской игре не может изображать ребенка. Физические свойства предмета в некоторой степени ограничивают возможности действия с ним, поэтому внешнее сходство или различие предметов может влиять на их игровое использование. Но главное, что между предметом-заместителем и его значением, которое всегда удерживается в слове, стоит ***действие***, которое и определяет связь реального предмета и воображаемого.

Действие в воображаемом плане, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок начинает руководствоваться не только непосредственным восприятием вещи или ситуации, а ***смыслом*** этой ситуации. Это связано с тем, что дошкольник приобретает способность отделять мысль и слово от вещи. Игра — переходный момент в развитии этой способности, она дает ребенку опору в другой вещи. В игре ребенок оперирует значением, оторванным

от вещи, но оно неотрывно от реального действия с другим реальным предметом, т.е. ребенок начинает действовать со значениями, а не с вещами.

В игре ребенок освобождается от связанности не только внешней ситуацией, но и от своих импульсивных побуждений: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется в данный момент. Но все дело в том, что эти ограничения ребенок берет на себя добровольно, по собственному желанию. Более того, именно это подчинение принятому правилу доставляет ребенку максимальное удовольствие.

По словам Л. С. Выготского, **игра** — это «правило, ставшее аффектом», или «понятие, превратившееся в страсть».

Обычно ребенок, подчиняясь правилу, отказывается от того, что ему хочется. В игре же подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу приносит максимальное удовольствие. Игра непрерывно создает такие ситуации, которые требуют действий не по непосредственному импульсу, а по линии наибольшего сопротивления. Специфическое удовольствие от игры связано как раз с *преодолением непосредственных побуждений*, с подчинением правилу, заключенному в роли. Именно поэтому Выготский полагал, что игра дает ребенку ***«новую форму желания»***. В игре он начинает соотносить свои желания с идеей, с образом идеального взрослого. Если такого соответствия нет, если правила игры часто нарушаются, вместо удовольствия дети испытывают разочарование и скуку.

Игра, с точки зрения Выготского, не является преобладающей деятельностью в дошкольном возрасте. В основных жизненных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре. Но игра создает ***зону ближайшего развития ребенка***. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения, выше самого себя, это как бы «девятый вал» развития. Поэтому *игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте*.

Выготский подчеркивает двойной план аффективного течения в игре: изображаемые переживания ролевого персонажа могут быть противоположны реальным переживаниям ребенка (он плачет, как пациент, и радуется, как играющий).

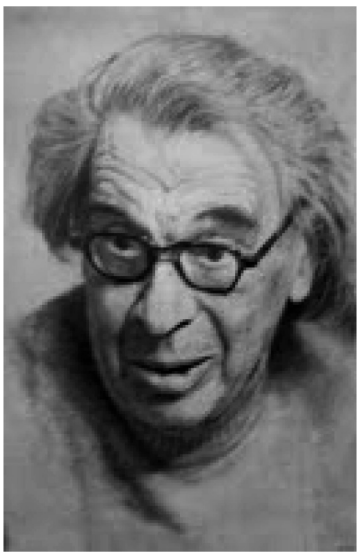
Таким образом, в качестве центрального момента игры Выготский выделяет мнимую ситуацию. Эта осознанная мнимость и определяет двойной план сознания играющего ребенка, опосредованность его поведения воображаемым планом.

Данное понимание легло в основу теории ученика и последователя Выготского **Д. Б. Эльконина**, который исследовал преимущественно высшую, наиболее развитую форму детской игры, а именно сюжетно-ролевую игру.

В ролевой игре выражается, прежде всего, стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка.

Этнографические исследования Д. Б. Эльконина показали, что в более примитивных обществах, где дети в очень раннем возрасте могут прини-

мать участие в трудовой деятельности взрослых, отсутствуют объективные условия для возникновения сюжетной ролевой игры. Стремление ребенка к участию в жизни взрослых удовлетворяется там прямо и непосредственно: начиная с 3—4-летнего возраста, дети овладевают средствами труда или работают вместе с взрослыми, а не играют. Эти факты позволили сделать Д. Б. Эльконину важный вывод: ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Следовательно она ***социальна по своему происхождению и по своей природе***. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе.



Д. Б. Эльконин (1904—1984)

Сюжетно-ролевая игра определяется как «такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности»[1]. При этом в игре осуществляется первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности.

В психическом развитии Д. Б. Эльконин выделил четыре стороны, для которых сюжетно-ролевая игра имеет определяющее значение:

- в ней развивается мотивационно-потребностная сфера;
- в игре ребенок преодолевает познавательный эгоцентризм;
- игра влияет на развитие умственных действий;
- в ней происходит существенная перестройка поведения ребенка: оно становится произвольным.

[1] *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978. С. 14.

Особое внимание Д. Б. Эльконин уделял значению игры в развитии произвольного поведения. Многочисленные исследования, в том числе выполненные под его руководством, показали, что ролевая игра существенно повышает возможности произвольного поведения и управления собой в самых разных сферах. Когда ребенок берет на себя роль, его возможности в плане овладения своим поведением резко возрастают. Он может дольше ждать, преодолевать импульсивные желания, выполнять сложные правила и т.д. Каков же психологический механизм влияния игры на разные формы произвольности?

Отвечая на этот вопрос, Д. Б. Эльконин выделяет два таких механизма. Первый состоит в ***особой мотивации игровой деятельности***. Введение роли и сюжета меняет смысл действий для ребенка, и поведение, неразрывно слитое с привлекательной ролью, становится предметом (мотивом) его деятельности. Второй механизм заключается в возможности ***объективации своих действий***, способствующей их осознанности и управляемости. Правило, заключенное в роли, относится именно к ней и лишь через нее к самому ребенку. Дошкольник еще не может посмотреть на себя со стороны и осознать свои действия. Роль помогает ему увидеть свое поведение через сравнение его с ролевым, которое он хорошо представляет. Этим значительно облегчается осознание своего поведения, так как правило оказывается вынесенным вовне. В игре правило отчуждено, задано в роли, и ребенок следит за своим поведением, контролирует его как бы через зеркало — роль. Таким образом, ролевая игра в органической и естественной форме сочетает в себе необходимые условия для усиления мотивации и осознанности своего поведения.

Для принятия роли другого человека, подчеркивал Д. Б. Эльконин, необходимо выделить правила и способ его поведения. Если мы хотим, чтобы дети брали на себя роли врачей, летчиков или учителей, нужно, чтобы они выделили для себя правила и способы поведения этих персонажей. В том случае, если то или иное лицо обладает привлекательностью для ребенка, но его отношения с другими и правила его поведения не ясны, роль не может быть исполнена. Беря на себя роль взрослого, ребенок тем самым берет на себя определенный, понятный для себя способ поведения, присущий этому персонажу. И хотя ребенок берет роль взрослого только условно, понарошку, выполнение игровых действий отнюдь не является условным.

Вопрос об условности выполнения правил в игре, о свободе ребенка по отношению к взятой на себя роли специально исследовался в одной из работ Д. Б. Эльконина. В ней взрослый, организовав вместе с дошкольниками игру во врача, который делает детям прививки, пытался нарушить правила поведения врача. Когда ребенок, выполнявший роль доктора, готов был произвести все привычные во время прививок операции, взрослый говорил: «А знаете ребята, у меня есть настоящий спирт для протирания, с которым можно делать настоящие прививки. Ты сначала привей, а потом, когда я принесу, ты смажешь спиртом». Дети, как правило, бурно реагировали на такую попытку нарушить логику действий врача, предпочитая понарошку протереть руку спиртом.

Последовательность действий той роли, которую берет на себя ребенок, имеет для него как бы ***силу закона***, которому он должен подчинять свои действия. Всякая попытка нарушить эту последовательность или внести элемент условности (например, сделать так, чтобы мышки ловили кошек, или чтобы шофер продавал билеты, а кассир вел автобус) вызывает бурный протест детей, а иногда даже приводит к разрушению игры. Взяв на себя роль в игре, ребенок тем самым принимает систему жесткой необходимости выполнения конкретных действий в определенной последовательности. Так что свобода в игре весьма относительна: она существует только в пределах взятой на себя роли. Но эти ограничения ребенок берет на себя *добровольно*, *по собственному желанию*. Более того, именно это подчинение принятому закону доставляет ребенку максимальное удовольствие. Специфическое удовольствие от игры связано как раз с ***преодолением непосредственных побуждений***, с подчинением правилу, заключенному в роли.

Структура сюжетно-ролевой игры, предложенная Д. Б. Элькониным, включает следующие элементы:

- роли, которые берут на себя дети;
- игровые действия, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними; игровые действия имеют специфическую форму и носят обобщенный и сокращенный характер;
- игровое употребление предметов, при котором реальные предметы замещаются другими игровыми предметами;
- реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры.

Единицей сюжетно-ролевой игры является игровая роль, которая включает и аффективно-мотивационный (желание действовать), и операционально-технический аспекты деятельности ребенка (способы и средства действия).

Кроме того, Д. Б. Эльконин предложил разделять сюжет и содержание игры. **Сюжет** (тема игры) — та область действительности, которую дети отражают в своих играх. **Содержание** игры определяется тем, что дети выделяют в качестве основного момента в деятельности взрослых.

При этом, разыгрывая один и тот же сюжет, дети разных возрастов отражают совершенно различное содержание. Содержание игры связано со смыслом человеческих действий и с человеческими отношениями, так что, какой бы сюжет ни разыгрывался ребенком, в нем отражаются отношения между людьми и смысл деятельности человека, как их переживает и чувствует ребенок.

Этапы развития сюжетно-ролевой игры ребенка, которые выделил Д. Б. Эльконин (табл. 1.1), определяются ее центральным содержанием, характером осуществления роли, логикой действий и мотивами протеста против ее нарушения. Описано четыре уровня развития игры.