

## Полнота развития сюжетно-ролевой игры

Л.И. Эльконинова

кандидат психологических наук, PhD, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия  
milaelk@gmail.com

В статье дополнено представление о развитии сюжетно-ролевой игры. «Упором» для анализа является данное Д.Б. Элькониным более чем 30 лет назад определение игры и её единицы, представление о зарождении, расцвете и распаде этого типа игры. Описаны ключевые моменты развития формы игрового действия от этапа, когда сюжетно-ролевая игра является лишь потребным будущим, к этапу её актуальной формы и, наконец, к моменту, когда она становится ресурсом дальнейшего развития. Акцент сделан на прочувствовании ребенком игрового действия, двуплановости и конфликтности перехода к новой форме действия. Осью описания онтогенеза сюжетно-ролевой игры является процесс возникновения новых форм действия: действие «как будто» в раннем возрасте; двухтактное игровое действие, в котором сопряжены вызов и ответ на вызов (дошкольный возраст); внутренний план действия (школьный возраст). Показана не только основанная на экспериментальных данных научная картина развития игры, но и место/бытование игры в жизни детей.

**Ключевые слова:** онтогенез сюжетно-ролевой игры, ситуация развития в игре, пространство игры, действие «как будто», чувствование ребенком игрового действия.

\* \* \*

Д.Б. Эльконин в «Психологии игры» писал о трудностях, возникающих при общем определении игры: ни этимологическое, биологическое или психологическое объяснение не было для него достаточно убедительным, адекватным и полным. Он считал, что игра — специфически детская форма деятельности, а «в современном обществе взрослых развернутых форм игры нет, её вытеснили и заместили, с одной стороны, различные формы искусства, а с другой — спорт» [13, с. 20]. Однако в рискованной и непредсказуемой жизни современного общества игра необходима не только детям, но и взрослым, поскольку в предельно изменчивом мире игровой опыт помогает человеку быстро преобразовать форму поведения [5]. Появились новые типы игр (компьютерные, деловые и др.), новые игровые методы обучения самому разному содержанию не только в образовательной, но и терапевтической практике; возникла педагогика проживания (experiential pedagogy), в которой практическая драматургия игр акцентирует пробы, испытание и проживание [19]. Учитывая предположения Д.Б. Эльконинова об игре как об особом типе психической регуляции и управления поведением (развернутой ориентировочной деятельности), а также идею П.Я. Гальперина об ориентировке

поведения как условия успешности действия, мы считаем, что основной функцией игры является пробность, и считаем, что *общее определение* игры может быть следующим. Игра — свободная деятельность, в которой *опробуются* (испытываются) идеальные предметы — смыслы действий, внутренние состояния или способы действований. Целью такой пробной деятельности является ориентировка в предмете и самом себе, обнаружение своих возможностей, выявление самого себя. Самовыявление в игре осуществляется благодаря тому, что человек реально открыт миру потенциального, *возможного*; именно поэтому игра развертывается в виде *пред-ставления* (исполнения, выразительной репрезентации) каких-либо ситуаций, смыслов, состояний, действий или в виде *соствязания* [10]. Игровая ситуация безопасна, поскольку человек в ней действует в условном плане (как будто, в режиме пробы), но приобретенный опыт является настоящим и безусловным, так как в игре он прочувствован, прожит. Именно это проживание недостаточно исследовано.

Сюжетно-ролевая игра типична для детей дошкольного возраста, и приведенная выше характеристика напрямую к ней относится. Качественное своеобразие и развивающее значение этого типа детской игры заключается в построении особых игровых (т. е. воображаемых) ситуаций, в которых дети *опро-*

**Для цитаты:**

Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–62.

**For references**

Elkoninova L.I. Role Play Development: The Complete Picture. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 54–62.

буют, «моделируют» человеческие отношения, выявляют, *зачем* человек что-то делает, в чем смысл его действий [13]. Взрослому непонятна детская жизнь в мнимом мире игры, а для детей игра — это правда именно благодаря иносказательности игровых действий. Как возможно, что смысл для детей **есть** [12], когда всё вокруг несерьезно, как будто? Для ответа на этот вопрос попытаемся восстановить главные качественные изменения и переходы в развитии этого типа игры, опишем форму прочувствования ребенком своего действия.

Развитие игры будет рассмотрено не дуплетно (отечественная психология, вслед за Л.С. Выготским, изучает два уровня развития действия — его актуальный уровень и зону его ближайшего развития), а триплетно<sup>1</sup> [1; 2]. Иначе говоря, будут учитываться три уровня развития игры: игра как потребное будущее, которое на следующем уровне становится актуальным, и, наконец, игра как ресурс дальнейшего развития ребенка.

### 1. Сюжетно-ролевая игра как потребное будущее

Когда Д.Б. Эльконин уточнял предпосылки возникновения ролевой игры, он прежде всего выделял использование реальных предметов в соответствии с их игровым значением — замещение [13]. Такое качественное изменение детского действия необходимо потому, что смыслы, отношения — это идеальные формы, и действие с ними отличается от способа действия с реальными предметами — орудиями (ложкой, молотком). Чтобы в игре ребенок смог обнаружить, а потом удержать такую «высокую материю», как смысл действия (отношения людей), ему, прежде всего, нужно научиться действовать «как будто», не теряя при этом реальный план. Возникновение двупланового игрового действия, а потом и ролевого действия составляет задел, без которого развитая форма сюжетно-ролевой игры невозможна. Думаю, именно это имел в виду Л.С. Выготский, когда писал о мнимой ситуации (расхождении видимого и смыслового поля) как основе игры дошкольников [3]. Поэтому на этом этапе развития игры *первой важнейшей задачей* ребенка в раннем возрасте является *открытие двойного значения своего действия, практическое опробование/выстраивание игрового действия «как будто» и опознание его* в этом качестве. Опишем, как основные достижения в раннем возрасте (*ходьба, речь, предметные действия*) связаны с дифференциацией ребенком действия «по-настоящему» от действия «понарошку».

Любой новый опыт (возникновение образа в том числе) непременно должен быть связан с телесным ощущением [1; 2]. Когда ребенок начинает *ходить*, перед ним открывается не просто большее зрительное пространство — оно должно быть прочувствова-

но тонико-кинетически. Ребенок начинает чувствовать различие между «здесь» и «там», у него возникает образ действия в наглядно-моторном поле, где «телесно помнятся» границы, запреты взрослого (сюда можно, а туда нельзя) и места, преодоление которых требует мышечного усилия, напряжения. С появлением внешних границ возникает и «реакция» на запрет: намеренное нарушение запрета. Это не просто детское непослушание, а единственная возможность установить, прочувствовать *внутренние* границы. Если внешнюю границу действия устанавливают ребенку взрослые («нельзя»), то внутренняя граница «я/не «я», «мое тело»/ «тело другого человека» и, тем более, «я — как будто собачка»/ «я — Вася или Маша» тоже ребенком должна быть самостоятельно опробована и определена. Это ощущение ребенку дается трудно: он очень постепенно учится разделять себя и мир вокруг; лишь на третьем году жизни начинает чувствовать своё я («сам»), хотя от своего зеркального отражения отличает себя раньше.

Граница свое/иное должна быть прочувствована, прежде всего, телесно — ребенок борется за пространство в песочнице, проявляет «собственничество»: не отдает свои игрушки, забирает чужие, складывает собственные вещи в свою сумочку и пр. В раннем возрасте возникает важное для будущей ролевой игры внутреннее различие своего (безопасное пространство, дом) и иного (вне дома). Для определения «свойств» этих пространств ребенок челночно переходит из одного к другому. Мы видим, что ему удалось «поймать» различие между своим и иным, если он сам как-то фиксирует границу между ними. Например, в игре «в магазин» на полпути из дома ставит стульчик-«дверь» и при входе в магазин его отодвигает, т. е. выделяет порог, который следует переступить для входа в иное, чем дом, смысловое пространство [6].

С освоением речи впервые становится возможной жизнь в образах, которые ребенком долго *проживают как настоящее, реальные*. В моей консультативной практике в отделе раннего возраста мамы нередко спрашивали, всё ли в порядке с ребенком, который говорит, что у него есть друг или собачка (другое животное). Ребенок с другом разговаривает, гуляет, играет, сам ему дал имя (разумеется, речь не идет об игрушке), однако мама точно свидетельствует, что ни друга, ни домашнего питомца вообще не существует, но когда она в этом пытается убедить ребенка, тот злится, со слезами настаивает, что точно есть. Это не истинная игра, а Ernstspiel, поскольку ребенок не дифференцирует игровую ситуацию от реальной, и, в этом смысле — нулевая точка развития игры.

Изображение на картинке ребенок воспринимает как настоящее (ищет на обратной стороне листа хвостик зайчика, нарисованного в анфас), слово слито с реальностью. Ребенку предстоит интуитивно их от-

<sup>1</sup> Триплет — механизм последовательного возникновения функциональных систем (связок функций).

делить — и в раннем возрасте этот процесс начинается. Например, в предметных действиях ребенок довольно рано обнаруживает, что «куличик» на самом деле несъедобный — и эта граница телесно чувствуется пробой песочного куличика на зуб. Многократные «выпекания» песочных куличей и их разрушения помогают отделить слово «кулич» от реального предмета, сделанного руками ребенка.

Отрыв слова и реальности происходит также благодаря появлению в детской жизни игрушки как таковой — предмета, действия с которым не имеют жесткой логики. Ребенок ещё не знает, что такое игрушка, он должен игрушку отличить от реального предмета — надкусить игрушечный пластмассовый банан, чтобы прочувствовать и сообразить: он не настоящий. Отделение слова от реальности происходит в каждодневной жизни, когда родные разыгрывают с ребенком своеобразную игру в страшное. Я наблюдала на парковой площадке маму с дочкой приблизительно двух лет, которые многократно повторяли простую игру-ритуал. Мое внимание сначала привлёк очень странный громкий крик ребенка, прерывавшийся небольшими регулярными паузами. Когда я подошла немного ближе, причина ритмично возобновляющегося крика стала понятной: мама и девочка стоят на расстоянии около 3–4 метров друг от друга; девочка произносит: «Ещё дракон!». Мама, стоя *на месте*, некоторое время топает ногами и произносит грубым голосом: «Иду, иду, сейчас я Риту съем!» Девочка *не убегает*, а начинает панически вопить от страха, но её поведение заметно амбивалентно: она по-настоящему боится, а вместе с тем — ей нравится пугаться. В момент угрозы «дракона» она кричала от ужаса, но через крик стал прорываться смех. Мама тоже начинает смеяться, бежит к девочке, поднимает её на руки, целует, обе хохочут в полный голос, девочку опускают на землю, она на такое же расстояние отходит от мамы, и игра начинается снова. Девочке необходима безопасная дистанция; если бы это был посторонний человек, да ещё переодетый в костюм, она бы смертельно испугалась, но тут мама и есть дракон — как так может быть? Если «как будто» — может. Но что это такое — «как будто»? Как его увидеть, открыть? Не иначе, как это делала девочка в данной игре — многократно подставиться «дракону» и убедиться, что всё заканчивается благополучно.

Д.Б. Эльконин полагал, что в игровых действиях «предметное действие передается в обобщенной и сокращенной форме, в форме схемы действия» [13, с. 185] — в игре ребенок действует с предметами только по их значению. Но как эта, говоря словами Д.Б. Эльконина, обобщенность культурно задана? Если ребенок в предметных действиях учится воссоздавать способы, заданные в образце, то в игре он должен воссоздать предметное действие, лишь изображая его. Где он может «увидеть» и как можно прочувствовать «чистую схему» действия? Я думаю, что прямого хода от предметных действий в игре нет: здесь должно сыграть свою роль культур-

ное средство. По-моему, схема действия, его образ задан в текстах, адресованных культурой именно раннему возрасту — кумулятивных сказках. Их сюжеты предельно просты — это разворачивание/свёртывание какого-либо действия. Вместе с тем, эстетическая форма кумулятивной сказки содержит конфликт между материалом — сквозным действием, составляющим событие сказки, с одной стороны, и эстетической формой рассказа об этом действии, с другой. Например, в сказке «Репка» описано сквозное действие — тянется репка, и процесс разворачивания этого действия акцентирован: по очереди появляется новое действующее лицо; вытаскивание репки повторяется шесть раз разными персонажами, рост которых становится всё меньше. Так передано усилие («тянут-потянут, вытянуть не могут») — ещё немножко, и результат получится («вытянули репку!»). Однако повествование об этом действии строится в *противоположной* последовательности, чем вытягивание репки: рассказ, кто за кого держался, повторяется тоже шесть раз (постепенно от «дедка за репку» до «мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, дедка за репку»).

Пересказ этой сказки даже детям дошкольного возраста не дается легко из-за содержащегося в ней внутреннего конфликта художественной формы и материала (Л.С. Выготский). Но слушание повествования о событии, которое реально не происходит перед глазами, а лишь рассказано, способствует не только выявлению схемы действия, но и остова осмысленного сцепления действий в событие, зарождению работы внутреннего глаза. Предметная игра — это практика воссоздания связанности действий какого-либо события.

Именно в раннем возрасте дети начинают слушать стихи, рассказы, сказки, учатся следить внутренним взором за событием, выходящим за рамки непосредственных жизненных ситуаций. Событие разворачивается в художественном времени, не совпадая со временем разворачивания реальных действий, что позволяет охватить целостность и завершенность действия. Поэтому маленькие дети легко берутся разыграть услышанное.

Вместе с тем, слушание сказок, особенно волшебных, не может не вызывать у детей страх, поскольку они ещё недостаточно дифференцируют слово и действительность. Кроме того, согласно Ю.М. Лотману [8], в тексте сказки содержится деление пространства на внутреннее и внешнее, т. е. волшебное, далекое, со страшными персонажами, которое «накладывается» на имеющийся у ребенка опыт своего/иного. Когда ребенок слушает сказку, внешнее и иное пространство соприкасаются. Поскольку время сказки замкнуто, а у самого ребенка ещё слабое представление о времени, ему неизвестно, насколько время события в сказке близко к времени её рассказывания [7]. Иными словами, для ребенка происходящее в сказке может случиться когда угодно и где угодно, т. е. и здесь, и сейчас.

*Второй важнейшей для развития сюжетно-ролевой игры задачей, с которой нужно справиться ребенку в раннем возрасте, — открыть свое намерение как собственное стремление, желание (оно и будет предметом развитой сюжетно-ролевой игры).*

Инициатива как сознательная и произвольная проба смысла действия пробуетея в сюжетно-ролевой игре дошкольников. Развитие интенциональности имеет свою онтогенетическую историю. Ребенок очень рано способен действовать направленно (по крайней мере, с момента хватания и удержания предмета, что в норме происходит, когда ему 3—4 месяца), а отчетливое стремление, желание появляется у годовалого ребенка, но ребенок еще долго не знает, что действует именно он. На мой взгляд, *в раннем возрасте ребенок учится чувствовать, обнаруживать и удерживать желание как своё.* Чувствование своего желания является необходимым условием обнаружения себя действующим, возникновения личного действия. О.В. Сердюкова [9] описала некоторые феномены детского поведения, свидетельствующие, что ребенок «щупает», выявляет собственное желание именно как свое. Чувствование своего хотения связано с попытками ребенка *отделить себя от других.* Такие пробы проявляются как на материале предметов (борьба за «моё»), так и на материале действий. Перечислим их.

1. После полутора лет возникает намеренно отсроченное действие. Когда взрослый показывает ребенку какие-либо действия, побуждает его повторить их, он сразу не делает, а лишь спустя некоторое время выполняет просьбу взрослого. При этом он отходит от взрослого, делает, что его просили, но если взрослый хочет посмотреть, как у ребенка получается, он прерывает действие и отходит.

2. Ребенок приблизительно после двух лет отделяет желание действовать от самого способа действия. Он проявляет интерес к действию, но не выполняет его сам, а настаивает, чтобы это делал взрослый. Ребенок как бы отстраняется, лишь наблюдает за действиями взрослого, а в некоторых случаях им руководит. Например, он уже может из деталей конструктора создать простую постройку, но когда взрослый просит это сделать, отвечает: «Делай ты», или «Ты сам/а».

3. Ребенок наотрез отказывается выполнить то, что просит взрослый, т. е. сопротивляется желаниям взрослого.

Около двух лет ребенок приобретает первый опыт отделения действия от желания, когда родители начинают у него спрашивать согласие/несогласие на действие (что будет есть, с какой игрушкой играть, какую шапочку хочет надеть). Он постепенно понимает, что от его собственного желания зависит реакция близких.

4. Одновременно с вышеуказанным поведением ребенок уже до двух лет направленно пробует ранее не удавшееся ему действие, пока не добьется нужного результата. Удачное выполнение такого действия он ощущает как победу, триумф. Здесь ребенок по-

лучает опыт успешной самостоятельной реализации своего намерения. Так становление собственной инициативы вместе с совершенствованием технической стороны действия способствует возникновению личного действия — новообразования раннего возраста.

Отделение ребенком себя от других делает возможным принятие роли, без которой нельзя опробовать человеческие отношения в сюжетно-ролевой игре. В раннем возрасте это сначала роль в действии. Например, ребенок фактически действует как доктор, но свою роль еще не называет, а когда у него спрашивают: «Ты доктор?», он отвечает: «Нет, я Дания!»

В начале дошкольного возраста младшие дети (3—5 лет) могут принять и обозначить словом свою роль, разыгрывать в соответствии с ней цепочку действий с игрушкой или другим ребенком, использовать ролевую речь. Однако согласно Д.Б. Эльконину это лишь первая стадия развития сюжетно-ролевой игры — её содержанием являются только социально направленные предметные действия, а не отношения между людьми. *Тогда зачем ребенку нужны перечисленные достижения, если сама игра ещё очень простая и эмоционально спокойная? Почему в ней эти умения не востребованы для выявления человеческих отношений?*

Переход к новому качеству игры требует времени, он должен быть культурно опосредствован и не может быть плавным, бесконфликтным (развитая игра характерна для пятилетних детей).

## II. Актуальный уровень развития сюжетно-ролевой игры

Какой рывок необходимо ребенку сделать, чтобы в игре центром его внимания стал смысл человеческого действия? По Д.Б. Эльконину, движущая сила развития — это собственная деятельность ребенка — источник активности перехода к новой организации игры должен исходить от него самого. Недостаточно просто приложить усилия, «поднажать», ребенок должен направить свою энергию на новую культурную форму жизни (Л.С. Выготский). По-моему, для Даниила Борисовича эта форма ассоциировалась с правилами, в которых, безусловно, воплощена система отношений людей, но как подчинение правилу связано с появлением развитой (культурной, идеальной) формы игры? Разве культура адресует дошкольникам лишь тексты о том, что надо придерживаться принятых в обществе норм поведения? В чем всё-таки состоит творчество игры и чем так детей привлекают игры? Мы воссоздали процесс культурного опосредствования развития в сюжетно-ролевой игре [14; 15; 17] и сейчас его лишь кратко опишем.

На пороге дошкольного возраста ребенок уже много может и знает об этом. Он чувствует своё тело; дифференцирует свое и иное пространство (в связи с этим появились возрастные страхи); самостоятелен

в бытовых предметных действиях (гигиенических навыках); отделил себя от других («Я»), чувствует свои собственные желания, стремления. А родители его не берут с собой на работу, наоборот, ведут в детский сад, ради его безопасности много чего запрещают. Это не очень приятное ощущение жизни — на что он тогда годится? Кому он нужен? Куда ему девать собственные устремления? Более того, в жизни ребенка встречаются события, которые его сильно впечатляют, вызывают живые чувства, затрагивают его экзистенциально, но он не понимает их смысл (расставание с близкими, зависть, обида, страх перед стихией, сказочными персонажами, необходимость подчиниться воле другого и др.). Эти переживания являются *эмоциональным материалом* детских игр. С ними надо что-то делать — и ребенок пытается придать им смысл, преодолеть их, справиться с ними в игре. Как это можно удачно сделать, подсказано в волшебных сказках: формы их сюжетов олицетворяют (прежде всего, в лице героя) способ, как самому в игре стать героем, взяв на себя инициативу. Сюжет волшебной сказки — прототип двухтактной формы игрового сюжета как пробы инициативности.

Чтобы в игре осмысленно опробовать стремление, желание что-то совершить, ребенку сначала надо самому «подставиться» — создать игровую ситуацию вызова, выстроить обстоятельства, которые породили его естественные эмоции. Так он их заново чувствует — иначе нечему придавать форму, нечего посредством формы преодолевать. Рисковые обстоятельства вызова обращаются к играющим с ожиданием, вопрошают их: что ты сейчас будешь делать? Дальше нужно *ответить на вызов действием*, т. е. взять инициативу на себя (ринуться в бой, свершить невозможное, стать героем или бежать). В такой двухтактной игре и происходит акт развития — проба смысла действия/человеческих отношений. Ребенок челночно двигается от вызова к ответу, пробует самые разные действия в качестве вызова или ответа, соразмеряет пригодность какого-либо действия для вызова и разыгрывает вызов, уже имея в виду ответ, т. е. соотносит замысел и реализацию действия. Отделение замысла от реализации видно в том, что около пяти лет дети еще *до начала игры* выбирают тему игры («Будем в доктора», «в больницу»), а также предпочитаемую ими роль (быстро: «чур, я доктор!»).

Прожить и прочувствовать смысл посредством двухтактной игры не просто: нигде заранее не дано, какое игровое действие подходит под вызов, а каким можно на него ответить — всё зависит от творчества ребенка. Он пробует создать конфликт и разрешить его, многократными повторами игры проверяет взаимосвязь между действиями, т. е. зачем нужно то или иное действие, в чём его смысл. Смысл для ребенка есть тогда, когда он его чувствует, *проживает* с помощью связки двух действий — вызова и откли-

ка на вызов. Прочувствованию отношений/смысла действия способствует внутренний конфликт: нутро ребенка (например, желание девочки из малообеспеченной семьи обладать чужими игрушками), пробивается своей энергией снова и снова, сопротивляется ответу на вызов (этот ребенок в роли лисички не отдаёт игрушки Снегурочке, хотя дети о правиле их возврата договорились ещё до начала игры). Данное Д.Б. Элькониным определение роли как единицы игры можно дополнить — единицей является соотношение двух ролей, связанных как вызов и ответ.

На создание полной формы игры дошкольникам нужно время — кто-то раньше, а кто-то позже создаст игровую ситуацию, в которой возможен вызов. *В этот момент приобретенные в раннем возрасте достижения становятся уместными и востребованными, т. е. актуальными*. Теперь они для ребенка «осмысленны» — становятся игровой техникой для создания двухтактной формы как функционального органа чувствования отношений/смыслов действия. Ребенок их опознает и спонтанно использует как средства сохранения равновесия между игрой и действительностью, создания развернутого своего/иного игрового пространства, удержания границы между ними, а также для подбора подходящей для своего желания роли. Они нужны для внутреннего планирования и выстраивания события игры. Если бы этих достижений не было, ребенку бы никогда не справиться со своими чувствами и переживаниями, он бы им не нашел разрешения посредством культурной формы. Двухтактная форма игры характерна для расцвета игры.

Двухтактная игра — точка отсчета, свидетельствующая об акте развития [11]. Фиксация феномена двухтактной игры — большая удача для наблюдателя не только потому, что их в принципе не может быть много, но и потому, что нужно иметь «очки», через которые видно истинное значение игровых действий. Однотактные игры являются самыми частыми, и поскольку игра очень широко варьирует вокруг двухтактной формы, в момент наблюдения мы не можем знать: ребенок уже разыграл второй такт или только подходит к этому. Чрезвычайно мало знаем и о конкретных способах, которые типично развивающиеся дети используют для создания смыслового пространства игры или ищут подходящее «как будто» для оформления своих иногда довольно сложных эмоций<sup>2</sup>.

Очень важно, что всю «работу» по поиску смысла в игре ребенок должен сделать самостоятельно: игра по определению — свободная деятельность, управляемая ребенком только изнутри, и взрослые не должны вмешиваться в этот процесс. Вместе с тем, приведенная трактовка развития сюжетно-ролевой игры предвещает сложности, когда мы беремся в соответствии с ней формировать игру, искать новый способ её «выращивания».

<sup>2</sup> Неизвестно также, как конкретно ребенок маркирует реальное пространство, чтобы создать и удержать внутреннее, смысловое пространство игры, или как он связывает пространства с тактами.

Когда с ребенком всё в порядке, он так или иначе выстроит двухтактную игру. В случае если развитие ребенка происходит с затруднениями и он отстает в развитии игры, перед нами стоит как диагностическая задача (что конкретно ему в игре дается трудно или он вообще не может), так и задача формирования — научить его играть. Опыт такого формирования может указать на еще не замеченные, но важные механизмы в нормативном развитии игры, и в дальнейшем помочь определить условия, способствующие возникновению двухтактных игр.

Мы описали идеальный вариант развития игры, но что происходит, если предпосылки игры в раннем возрасте не сформировались? Сегодня значительно чаще встречаются дети, развивающиеся атипично (дети с СДВГ, ОНР и др.). Они посещают инклюзивную группу детского сада, и многие из них отстают в развитии сюжетно-ролевой игры. С такими детьми много занимаются на дополнительных занятиях, они должны освоить программу детского сада, и для свободной игры остается совсем немного времени. Если для них не организовать отдельные «занятия» по формированию сюжетно-ролевой игры, пробел, образовавшийся в раннем возрасте, останется незаполненным и аукнется в младшем школьном и подростковом возрасте. Нет ни психологической диагностики формы игры таких детей, ни методического пособия по «выращиванию» полноценной двухтактной игры с учетом их диагноза. Первой работой в этом направлении является поисковое исследование К.О. Юрьевой<sup>3</sup> [18], которая в инклюзивном детском саду формировала двухтактную игру семилетнего мальчика со сложной структурой дефекта.

Диагностика игры показала, что у ребенка отсутствует новообразование, которое должно было сложиться к трем годам: он не отличал и не чувствовал границу между воображаемым и реальным действием. Мальчик не принимал во внимание замысел и ход игры других детей: захотел полетать на самолете, который они построили из стульев (все места уже были заняты, он уже находился в воздухе) — и тут же пытался в него сесть. Ребенок не использовал «как будто» (например: «а давайте, я как будто тоже лечу»), не обозначил свою роль, не спросил у детей, можно ли ему играть в эту игру. Побуждаемый своим спонтанным желанием полетать, он не ощущал, что это только игра, следовательно, нужно себя вести определенным образом. Игра с другими детьми не получалась из-за того, что он не различал смысловое пространство игры и неигры.

Необходимо было найти такие средства формирования полной формы игры, чтобы, с одной стороны, сохранить собственную инициативу мальчика (взрослый не вмешивался в выбор роли, темы игры,

в направлении развертывания сюжета, темп игры) и, с другой стороны, помочь ему нащупать границу между игрой и неигрой<sup>4</sup>.

Идея формирования состояла в том, что полноценная игра возможна только через пространственное самоопределение ребенка, поэтому К.О. Юрьева сначала воссоздавала ключевые точки процесса, которые дети проходят ещё в раннем возрасте. Экспериментатор играла наравне с ребенком и в своей роли или в метакоммуникации *по ходу всего формирования* побуждала мальчика указать в наличном пространстве группы место, где он находится или куда намеревается перейти, а также назвать его «по-игровому» (от своей роли, в том числе).

Сначала она дала ребенку возможность отграничить пространство игры от пространства другой жизни (игра/неигра), т. е. выбрать место, где он сам решил играть («Где мы с тобой будем играть?»). Дальше взрослый побуждал ребенка определить уже «географию» игрового (т. е. своего) пространства: обозначить поначалу внутри него «свое» («где депо твоего поезда», «где дом бабушки машиниста»), а потом определить места иного пространства (озеро, лес). Потом взрослый подталкивал ребенка связать их воедино («Машинист, куда твой поезд едет?»). К.О. Юрьева в процессе игры помогала мальчику заметить момент, когда он действовал прежним, одноплановым способом. Например, в игре «в машины» фольксваген ребенка как будто сломался и мальчик рукой перенес машинку в «сервис». Взрослый спросил: «как твоя машина приехала, она же сломалась?», после чего ребенок погрузил фольксваген на прицеп и повез машину в сервис. К.О. Юрьева поставила мальчика перед необходимостью телесно почувствовать свое действие, ощутить рукой путь передвижения машины с места аварии в сервис, спускала ребенка с облаков пустых (непрочувствованных) представлений на землю.

Когда ребенок хорошо определил свое (внутриигровое) пространство, взрослый создавал слабые вызовы (железная дорога сломалась), чтобы ребенок смог на них ответить. Мальчик постепенно шел к созданию двухтактной игры, и на этом пути были зафиксированы важные точки, связанные с ощущением пространства. Так, раньше чем ребенок выстроил чужое пространство, он многократно опробовал пространство свое: в одной из игр главным событием было то, что его герой провалился в щель в стене дома (мальчик это делал намеренно несколько раз). Так ребенок обследовал собственно границу своего. Ещё одна проба ощущения своего состояла в том, что мальчик выстроил свой дом, но взял на себя отрицательную роль (т. е. понял, что дом может принадлежать разным смысловым пространствам). Выбран-

<sup>3</sup> В его репертуаре была лишь предметная игра (стереотипно водил машинки или поезд, внимательно наблюдая за движением колес), конструирование с большими деталями ЛЕГО и неструктурированная ролевая игра (с повязкой красного креста на руке ходил с докторским чемоданчиком по всей группе, но не открывал врачебный кабинет). Так играют дети около трех лет, т. е. у ребенка была существенная задержка развития сюжетно-ролевой игры.

<sup>4</sup> Мальчик участвовал в двадцати игровых занятиях с взрослым, на которых разыгрывалась режиссерская игра с игрушками (четыре занятия были индивидуальными, в остальных участвовали ещё один-три ребенка).

ный К.О. Юрьевой путь формирования игры оказался успешным — ребенок смог создать полноценную двухтактную игру. Например, эмоциональным материалом одной двухтактной игры была жадность: медведь (он сам) съел мед (вызов), сначала свой поступок утаил, но преодолел свою скупость и поделился с другом (ответ). Мальчик через название/переозначение наличной предметной среды создал *внутреннее пространство игры* (словами А.В. Запорожца, её внутреннюю картину). Он смог играть со сверстниками, защитить свое игровое пространство, и если не успевал за замыслами других детей, спокойно отходил и играл сам.

Процесс создания ребенком поляризованного пространства совпал с последовательностью этого процесса у детей с нормативным развитием [6; 15]. Мы можем заключить, что приведенная теоретическая постановка проблемы имеет и терапевтический потенциал и, следовательно, не является чисто умозрительной.

### III. Сюжетно-ролевая игра как ресурс

Какие «дивиденды» (в хорошем случае) приносит сюжетно-ролевая игра на переходе к младшему школьному возрасту, и что из игры станет для ребенка опорой или ресурсом его дальнейшего развития?

Только в сюжетно-ролевой игре дошкольников замысел, желание впервые становится центром внимания ребенка, выделяется им как отдельная реальность. Благодаря игре детское действие качественно меняется: оно для самого ребенка разрывается на две части: замысел и реализацию. Через двухтактную игру он практикуется в согласовании замысла и реализации действия, челночно двигается от одного к другому. Если не получается реализация, он корректирует замысел или изменяет игровые действия в соответствии с замыслом (в силу разных причин — мало ли, партнер не делает то, о чем договорились). В итоге приходит момент, когда ребенок, разыгрывая вызов, уже имеет в виду ответное действие, т. е. приобретает иное отношение к достижению результата, к своему действию в целом.

Приобретенный в игре опыт соотнесения замысла и программы реализации действия становится опорой задачной формы работы ребенка в школе, например, при решении математических задач, при написании сочинения или в предметах эстетического цикла.

Согласование замысла и реализации в игре способствует возникновению полноценного позиционного (децентрированного) действия, которое появляется около семи лет, например, в показываемом са-

мыми детьми кукольном театре би-ба-бо [16]. Суть позиционности сценического действия состоит в удержании ребенком одновременно двух вещей: замысла (я хочу состояться как хороший куклольник в моем показе сюжета о...) и реализации (зрителям понравится пьеса, если я научусь технике кукловождения, сценической речи, и проч.).

Д.Б. Эльконин считал, что к концу дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра распадается — это связано с кризисом семи лет, когда ролевая игра уже не так ценна для ребенка, как раньше: теперь в центре его внимания находится серьезное дело — учеба в школе. Это действительно так, но исследования показывают, что игра из жизни детей не уходит. По данным О.М. Борисовой [4], младшие школьники много играют в самые разные игры. Чаще всего они выбирают спортивные игры, подвижные игры с правилами и настольные игры. Эти игры содержат решение каких-либо задач (мыслительных, координаторных, силовых и т. п.), и это их роднит с учебной деятельностью. Если в школе процесс решения задачи регламентирован, то в вышеуказанных играх ребенок может опробовать самые разные способы выполнения игровой задачи, определяя так свои возможности<sup>5</sup>.

Младшие школьники играют и в сюжетно-ролевые игры, но их содержание меняется. Так, дети дошкольного возраста в игре в школу отображают работу учителя, который дает детям реальные (счет, письмо) задания и ставит за выполнение отметки. Но предмет игры в школу у младших школьников иной: это школьные правила. Дети в игре выявляют условия, когда школьные правила можно безнаказанно нарушить (персонажи просят выйти в туалет; запираются в туалете; им «становится дурно» или выводят из терпения учительницу), выясняют, когда нужно безусловно подчиниться и когда правило не имеет достаточных оснований [20].

### Выводы

1. Выражением полноты сюжетно-ролевой игры является её двухтактная форма, в которой ребенок определился не только в своей инициативе, но и в телесном ощущении своего действия в пространстве.

2. Внутренним стержнем полноты игры является чувство условного (как будто) действия, которое, сложившись в раннем возрасте, дальше живет как удерживание границы вымысел/реальность в самых разных играх и различных онтогенетических периодах.

3. Путь формирования полноты игры в норме и в атипичном развитии ребенка подчиняется одним и теми же закономерностям.

<sup>5</sup> Так, я наблюдала на игровой площадке двух восьмилетних детей, которые по-разному спускались с горки. Им это доставляло удовольствие, и в итоге они открыли 22 (!) разных способа, как это можно сделать.

*Литература*

1. *Архипов Б.А.* Динамика субъективных пространств в раннем онтогенезе. Доклад на 8-х Эльконинских чтениях (2–3 марта 2010).
2. *Архипов Б.А., Эльконин Б.Д.* Язык антропотехнического (посреднического) действия. «Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований, Ижевск, 2011. С. 5–16.
3. *Выготский Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
4. *Борисова О.М.* Развивающий потенциал игр младших школьников // Молодые ученые столичному образованию. Мат-лы XII городской научно-практической конференции с международным участием. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 10–11.
5. *Игра со всех сторон.* Книга о том, как играют дети и прочие люди. М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2003. 432 с.
6. *Корочкина Ю.В.* Развитие формы игры в раннем и младшем дошкольном возрасте. Дипломная работа. МГППУ, ф-т ПО, М., 2002. 43 с.
7. *Лихачев Д.С.* Поэтика древнерусской литературы. Л.: Художественная литература, 1971. 372 с.
8. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
9. *Сердюкова О.В.* Специфика инициативности в раннем возрасте. Наука о детстве и современное образование. Мат-лы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца, 6–8 декабря 2005. 184 с.
10. Современная западная философия: словарь / Сост.: В.С. Малахов, В.П. Филатов. М.: Политиздат, 1991. 414 с.
11. *Эльконин Б.Д.* Психология развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
12. *Эльконин Б.Д.* Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II). Культурно-историческая психология. 2014. № 1.
13. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
14. *Эльconiнова Л.И.* О предметности детской игры. Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. № 2. С. 50–65.
15. *Эльconiнова Л.И., Антонова М.В.* Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 38–52.
16. *Эльconiнова Л.И., Никитина И.Я.* О внутренней картине позиционного действия старших дошкольников (на материале кукольного театра). Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 32–41.
17. *Эльconiнова Л.И., Бажанова Т.В.* Развитие формы сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 2–10.
18. *Юрвева К.О.* Опыт формирования сюжетно-ролевой игры в условиях инклюзивной группы детского сада // Молодые ученые столичному образованию. Материалы XII городской научно-практической конференции с международным участием. М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013. С. 96–98.
19. *Cincera J.* Prace s hrou. Pro profesionaly. Grada Publishing, Praha, 2007 (Чинчеры Й. Работа с игрой для профессионалов). 115 с.
20. *Elbers Ed.* Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood. 1996. № 3 (4). P. 499–514.

## Role Play Development: The Complete Picture

**L.I. Elkoninova**

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia  
*milaelk@gmail.com*

The paper gives an enriched/enhanced description of role play development in children. The starting point of the current analysis is the definition of role play, its unit, its origins, peak and disintegration given by Daniil Elkonin more than 30 years ago. The paper describes the key elements in the development of the form of play action, from the stage when role play is merely a required future, to the stage of its actual form, and, finally, to the point where it becomes a resource for the future development. Special attention is drawn to the child's inner experiences of play actions and to the two-dimensional and conflict character of the transition to the new form of action. The account of role play ontogenesis is centered upon the emergence of the following new forms of action: the 'as if' action in early childhood; the two-step play action combining the challenge and response to it (preschool age); the inner plan of action (school age). On the whole, the paper reflects not only on the research-based, 'academic' picture of role play development, but also on the overall role of play in the children's lives.

**Keywords:** ontogenesis of role play, situation of development in play, play space, 'as if' action, experiencing play action.



## References

1. Arkhipov B.A. Dinamika sub'ektivnykh prostranstv v rannem ontogeneze [Dynamics of subjective spaces during early ontogeny]. Doklad na 8-*kh* El'koninskikh chteniia*kh*. Moscow (2–3 marta 2010).
2. Arkhipov B.A., El'konin B.D. Iazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) deistviia [Language of anthropotechnical (meditational) action]. Ezhegodnik gumanitarnykh issledovaniy "Antropopraktika" [Yearbook of humanitarian research "Antropopraksis"], Izhevsk, 2011. P. 5–16.
3. Vygot'skii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razviti*i* rebenka [Play and its role in child's psychic development]. Voprosy psikhologii [Questions of Psychology], 1966. № 6. P. 62–76.
4. Borisova O.M. Razvivayushchii potentsial igr mladshikh shkol'nikov [Developmental potential of schoolchildren's plays]. Molodye uchenye stolichnomu obrazovani*u*. Materialy XII gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013. P. 10–11.
5. Igra so vsekh storon [Play from all sites]. Moscow: Publ. Fond nauchnykh issledovaniy "Pragmatika kul'tury", 2003. 432 p.
6. Korochkina Iu.V. Razvitie formy igrы v rannem i mladshem doshkol'nom vozraste [Development of form of play in early childhood]. Thesis. MSU PE, Moscow. 2002. 43 p.
7. Likhachev D.S. Poetika drevnerusskoi literatury [Poetics of ancient Russian literature]. Leningrad: Khudozhestvennaia literatura, 1971. 372 p.
8. Lotman Iu.M. Struktura khudozhestvennogo teksta [The structure of literary text]. Moscow: Iskusstvo, 1970. 384 p.
9. Serdiukova O.V. Spetsifika initsiativnosti v rannem vozraste [The specifics of initiative in early age]. Nauka o detstve i sovremennoe obrazovanie. Materialy Mezhdunarodnoi iubileinoi nauchnoi konferentsii, posviashchennoi 100-letiiu so dnia rozhdeniia A.V. Zaporozhtsa. Moscow, 6–8 dekabria 2005. 184 p.
10. Sovremennaia zapadnaia filosofii: slovar' [Modern Western philosophy. Dictionary.] / Sost.: V.S. Malakhov, V.P. Filatov. Moscow: Politizdat, 1991. 414 p.
11. El'konin B.D. Psikhologii razvitiia [Psychology of development]. Moscow: Trivola, 1994. 168 p.
12. El'konin B.D. Event of action (Notes on the development of object-related actions II). Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiiia [Cultural-Historical Psychology]. 2014. № 1.
13. El'konin D.B. Psikhologiiia igrы [The psychology of Play]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1978. 304 p.
14. El'koninova L.I. O predmetnosti detskoi igrы [On the objectness of children's play]. Vestnik MGU [Moscow University Bulletin]. Seriiia 14. Psikhologiiia. 2000. № 2. P. 50–65.
15. El'koninova L.I., Antonova M.V. Spetsifika igrы s kukloi Barbi u detei doshkol'nogo Vozrasta [The specificity of preschooler's play with Barbie doll]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2002. № 4. P. 38–52.
16. El'koninova L.I., Nikitina I.Ia. O vnutrennei kartine pozitsionnogo deistviia starshikh doshkol'nikov [On the inner picture of the positional action in senior preschoolers]. Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]. 2006. № 5. P. 32–41.
17. El'koninova L.I., Bazhanova T.V. Razvitie formy siuzhetno-rol'voi igrы [The development of form of pretend play]. Kul'turno-istoricheskaiia psikhologia [Cultural-Historical Psychology]. 2007. № 2. P. 2–10.
18. Iur'eva K.O. Opyt formirovaniia siuzhetno-rol'voi igrы v usloviiakh inkluzivnoi gruppy detskogo sada [The experience of forming the pretend play in inclusive kindergarten]. Molodye uchenye stolichnomu obrazovani*u*. Materialy XII gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013. P. 96–98.
19. C'inc'era J. Prace s hrou [Work with the game]. Pro profesionaly. Praha, Grada Publishing, 2007. 115 p.
20. Elbers Ed. Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood, 1996. № 3 (4) P. 499–514.

## Для цитаты:

Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–62.

## For references

Elkoninova L.I. Role Play Development: The Complete Picture. Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiiia [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 54–62.