

## Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно-исторической психологии

Л.И. Эльконинова\*,

ГБОУ ВПО МГППУ; Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия,  
milaelk@gmail.com

И.С. Григорьев\*\*,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
i.grigoryev@mailog.ru

В статье восстановлена история проблемы психического развития на материале детской игры. Показано, как исследователи школы культурно-исторической психологии определяли развивающую функцию игры, фиксировали качественный скачок в ее развитии и пытались воссоздать его — начиная работами Л.С. Выготского, далее, его сторонников (деятельностный подход к трактовке сюжетно-ролевой игры: А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова и другие) и, наконец, исследователей, изучавших собственно акт развития в игре (Л.И. Эльконинова, Т.В. Бажанова, К.О. Юрьева). Высказано мнение, что концепция культурной формы игры, содержащей Вызов (обусловленный границами возможностей действия, риском) и Ответ на него, является основанием не только сюжетно-ролевой игры, но и игр с правилами, а также компьютерных игр. Вызов сопряжен с действием, меняющим ситуацию действия; он характерен для всех игровых форм, которые и призваны связывать в смысловой узел то, что в повседневном поведении ребенка разобщено.

**Ключевые слова:** история изучения детской игры, идеальная культурная форма, сюжетно-ролевая игра, акт развития в игре, вызов в игре, компьютерная игра.

Главный вопрос культурно-исторической и деятельностной психологии связан с загадкой качественного *перехода*, *скачка* в развитии психических функций/действия/деятельности. Укажем на ядерные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского [1], тот источник, к которому будем возвращаться для удержания преемственности ответов на вопрос о психическом развитии в игре.

1. Психическое развитие возможно только как при-своение (т. е. делание своим) культурного опыта человечества, который не дан в готовом виде, и лишь *задан* в культурных идеальных формах. Образцы идеальных действий «не написаны»<sup>1</sup> на культурных предметах, их нельзя прямо «вычитать» из культур-

ного предмета/текста: они становятся своими в результате опробования средств.

2. Опосредствование развития (т. е. передача взрослым/принятие ребенком культурного средства) строится как переход от интерпсихической формы к интрапсихической. Согласно Выготскому, говорить ответственно об интрапсихическом (высших психических функциях, значениях, смыслах) можно лишь тогда, когда оно посредством экспериментально-генетический метод (ЭГМ) воссоздается в совместной (интерпсихической) деятельности ребенка и взрослого.

3. Психическое развитие сопряжено с качественным скачком — переходом от натуральной формы психических функций к их культурной форме, к

**Для цитаты:**

Эльконинова Л.И., Григорьев И.С. Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 16–24. doi: 10.17759/chp.2015110303

\* Эльконинова Людмила Иосифовна, кандидат психологических наук, Ph.D., доцент, ГБОУ ВПО МГППУ; преподаватель, Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия. E-mail: milaelk@gmail.com

\*\* Григорьев Игорь Сергеевич, аспирант факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: i.grigoryev@mailog.ru

<sup>1</sup> Слова Д.Б. Эльконина [8, с. 134].

высшим психическим функциям. С помощью культурных средств ребенок овладевает своим поведением, становится его субъектом: его действия перестают быть импульсивными, непосредственными, спонтанными, а становятся осознанными, произвольными, опосредованными.

### Исходная точка: Выготский об игре дошкольника

Как указанные теоретические положения «жили» в исследованиях игры самого Л.С. Выготского? Поскольку в центре его внимания было *строение сознания*, он связывал качественный скачок в развитии дошкольника с появлением мнимой ситуации (расхождением видимого и смыслового поля, что кардинально меняет структуру восприятия). Следовательно, когда ребенок руководствуется непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией — это стихийное, «натуральное» поведение; если он действует в ситуации, которая не видится, а только мыслится, его поведение можно назвать культурным. «Действие в воображаемом поле позволяет ребенку определиться в своем повелении смыслом воспринимаемой ситуации» [2]. «...Действие в игре впервые приобретает смысл, т.е. осознается» [9, с. 294].

Л.С. Выготский трактует игру как иллюзорную реализацию нереализуемых желаний. Он пишет: «...игра дает ребенку новую форму желаний, т.е. учит его желать, соотнося желания к фиктивному “я”, т.е. к роли в игре и ее правилу...» [2, с. 72]. Действие в мнимой ситуации способствует созданию произвольного намерения, и это «...делает ее девятым валом развития дошкольного возраста» [2, с. 75]. Благодаря игре изменяются потребности ребенка, и происходят изменения сознания общего характера, а именно, игра есть «...исполнение обобщенных желаний; основным содержанием этих желаний является система человеческих отношений» [9, с. 290]. Вместе с тем, мнимая ситуация сопряжена с правилом, в игре возникает внутренне самоограничение и самоопределение, связанное с выполнением правила. Образец поведения воплощен в правиле, через него ребенок овладевает своим поведением. Эволюция игры идет от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией.

Высказанные Львом Семеновичем идеи о функции ролевой игры в развитии сознания ребенка создали мощную перспективу будущих исследований игры (он сам не успел экспериментально изучить игру).

### Деятельностный подход к игре

После смерти Л.С. Выготского Харьковская группа психологов во главе с А.Н. Леонтьевым сместила акцент с исследования сознания на *деятельность* индивида, на тот особый пласт жизненной реальности,

который лежит *за* значением, обобщением (т.е. обобщается способ действия). Для «деятельностников» психическое развитие — это освоение человеком сложившихся культурных образцов, возможное не иначе как посредством деятельности, адекватной, но не тождественной строению (логике) определенного объекта культуры. Структура культурного объекта составляет конституирующую характеристику деятельности — ее предметность, а субъектом деятельности можно назвать того (или тех), кто способен уподобить свое действие логике/структуре предмета.

Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и А.Н. Леонтьев применяли экспериментально-генетический метод при моделировании только тех деятельностей, в которых осваивается преимущественно операционально-техническая, а не мотивационно-потребностная сторона действия (так, были получены убедительные данные о качественном переходе в развитии познавательных действий). Что касается исследований игры в школе Выготского—Леонтьева, Д.Б. Эльконин пишет: «...Очень важной особенностью исследований по психологии детской игры, проведенных психологами — последователями Л.С. Выготского, было то, что они не направлялись единой волей и одним умом, из единого организационного центра и не развертывались поэтому с достаточной логической последовательностью, при которой шаг за шагом исчезали бы «белые пятна» в неизведанной области детской игры» [9, с. 10].

А.Н. Леонтьев [4], придерживаясь своей трактовки структуры деятельности, в психологическом анализе ролевой игры дошкольника указывает на противоречивость ситуации ее зарождения: ребенок хочет самостоятельно действовать как взрослый, но наталкивается на невозможность операционально-технического осуществления действий взрослых. Однако этого можно добиться посредством специфических по форме игровых действий «как будто». Мотив игрового действия лежит не в его результате, а в самом процессе, ребенок играет не затем, чтобы выиграть, а затем, чтобы играть.

А.Н. Леонтьев анализировал игровое действие дошкольника на примере езды верхом на лошади/палочке, т.е. он обратил внимание лишь на замещение. Он пишет, что игровые операции должны согласоваться с условиями действия, свойствами предмета, и этому содержанию соответствует такая единица сознания, как значение (палочка удерживается в руках соответствующим образом). Но действие направлено на сознаваемую цель, отвечающую определенному мотиву (не поехать куданибудь, а *ехать* верхом на лошади, поэтому манера телесного движения ребенка соотнобразуется с манерой наездника), и эта сторона игры связана с другой единицей сознания — личностным смыслом. Согласно Леонтьеву, сама структура игровой деятельности такова, что «...в результате возникает воображаемая игровая ситуация» [4, с. 482]. Но какова собственная функция воображаемой ситуации? В поле зрения исследователя не попадает мотив, содержащийся в *сюжете* иг-

ры (ребенок/рыцарь затем и скачет на лошади, чтобы завоевать принцессу и стать королем).

А.Н. Леоньев не использовал ЭГМ для изучения перехода от импульсивного игрового действия к подчинению его культурной норме (правилу), а допускал, что именно так в игре и происходит. Трактовка А.Н. Леонтьевым структуры деятельности была для него объяснительным принципом при понимании детской игры [8].

Д.Б. Эльконин [9] полагал, что применение ЭГМ к игре — задача трудная и выполнима лишь в будущем, и свои опыты с ролевой игрой назвал только этюдами. Продолжая разрабатывать идеи Выготского, он считал, что предметность сюжетно-ролевой игры составляет мотивационно-потребностная сторона действия, то, зачем человек что-то делает, и в какие отношения с другими людьми он, таким образом, вступает. Этот идеальный предмет требует соответствующей техники игры — действия «как будто». Мнимая ситуация позволяет моделировать, воссоздать в игре человеческие отношения, но в игре присутствуют и реальные отношения между детьми. Автор акцентирует особенности формы сюжетно-ролевой игры и связывает их, во-первых, с технической стороной игры — высокой условностью и сокращенностью действий (чем выше условность, тем глубже ребенок ориентируется в отношениях) и, во-вторых, с двойным символическим планом игры. Символизация в развитии игры первый раз встречается при переносе действия с одного предмета на другой, при переименовании предмета — без этого невозможно моделировать обобщенное значение данного действия. Во второй раз она встречается при взятии ребенком на себя роли взрослого человека. При этом высокая техника игры является условием для моделирования социальных отношений между людьми в процессе их деятельности, и, тем самым, прояснение ее смысла. Д.Б. Эльконин полагал, что нормативные (культурные) образцы отношений между людьми содержатся в живом поведении окружающих ребенка людей, в СМИ, в художественных произведениях, предназначенных для детей. Однако он не ставил вопрос о культурной заданности сюжета «идеальной» игры, ведь такая игра у него происходила на глазах, игровые способы естественно передавались от старших детей к младшим в общих играх, младшие могли видеть, куда им стремиться. Он представлял переход от натурального к культурному как эволюцию произвольности через освоение игровых правил.

Д.Б. Эльконин конкретизирует двойственную природу игры и понятийно. «Внутренний» план игры он связывает с содержанием игры (отношениями людей), а «внешний» план — с сюжетом игры. Оба плана связаны в роли — единице игры, за которой скрыты правила действия или общественного поведения.

Кроме единицы анализа игры, Даниил Борисович определил структуру сюжетно-ролевой игры, динамику ее развития на протяжении дошкольного возраста, а также уточнил показатели развития игры, которые и сейчас используются отечественными детскими психологами для диагностики развития ролевой игры. Уровни развития игры были определены методом срезов, т.е. оценивалось то, что у ребенка в игре сложилось/не сложилось. Многочисленные последователи Д.Б. Эльконинова шли в исследовании ролевой игры скорее вширь его теории, чем вглубь. Ни Д.Б. Эльконин, ни другие «деятельностники», исследовавшие ролевую игру, не воссоздавали с помощью ЭГМ процесс возникновения смысла в игре, не изучали сам момент перехода к новой, высшей форме игры, сопровождающийся конфликтом между натуральной и культурной формой поведения. Зарождение смысла в процессе принятия роли и соответствующих ей правил ими подразумевалось<sup>2</sup>.

### Подход к игре в рамках психологии развития

Почему экспериментальное опосредствование перехода с одного уровня развития сюжетно-ролевой игры на другой, более высокий, является такой трудной исследовательской задачей? Причина в том, что игра — свободная деятельность, и вмешательство взрослого ее легко разрушает (или превращает в послушное подражание взрослому). Кроме того, непонятно, как можно подтолкнуть ребенка чего-то захотеть. Игру нельзя трактовать натурально, она всегда иносказательна: взрослому вместе с ребенком следует разыграть такой сюжет, чтобы через него проникнуть к содержанию игры — смыслу, отношениям. Принципиальное строение такого сюжета игры может быть опорой, как для диагностики, так и для формирования ролевой игры.

Мы заново разбирались в условиях и структуре опосредствования, понятого как построение взрослым ориентировочной основы действий ребенка, т.е. в том, как может быть построена интерпсихическая форма передачи смыслов человеческой деятельности в сюжетно-ролевой игре [10]. Эта работа состояла из следующих этапов.

#### 1. Определение идеальной формы сюжетно-ролевой игры.

А. Установление идеальной формы игры необходимо для того, чтобы в процессе ЭГМ иметь совершенную форму, «планку», с которой можно сопоставить реальную игру ребенка, фиксировать переход к культурной форме действия. Проведенный нами логико/культуролого-психологический анализ структуры народных волшебных сказок позволил установить субъектность героя волшебной сказки — она состоит в инициативности (принятии решения дейст-

<sup>2</sup> Так, Н.Я. Михайленко пишет: «Игровые действия в большей или меньшей степени воспроизводят внешний рисунок продуктивного действия, эксплицируя тем самым его смысл» [5, с. 60]. Следовательно, для постижения смысла достаточно формирования именно игровых действий и умений, т.е. техники игры.

вовать). Смысл человеческого действия представлен ребенку в понятном для него образе поступков героя сказки, которому ребенок сопереживает, следовательно, *чувствует* и его инициативу. Смысл поведения героя задан в двухтактной структуре сюжета: первая часть сказки символизирует *вызов*<sup>3</sup> к герою (ситуация беды/недостачи «обращается» к герою с вопросом: «как ты в данных обстоятельствах поступишь?»). Вторая часть сюжета сказки составляет развернутый *ответ* героя на вызов (герой берется искоренить беду).

Б. Проверка гипотезы о заданности в народной волшебной сказке образца инициативности через организацию игр по каноническому сюжету сказок. Эксперимент показал, что игровая проба инициативы возможна только в случае, если ребенку удастся разыграть вызов и ответ, т.е. построить двухтактную форму сюжета.

В. Экспериментальная проверка гипотезы об идеальном образце сюжета свободной (а не только по сюжету сказки) ролевой игры [12]. Эксперимент показал, что общий способ построения игры как пробы смысла действия состоит в разыгрывании двухтактного игрового сюжета. Такова структура идеальной (развитой) формы игры. Сопоставив двухтактную форму игры с установленной Б.Д. Элькониным структурой акта развития действия [7], мы пришли к выводу, что момент создания, построения двухтактной игры и есть акт психического развития. Представление Д.Б. Элькониной о роли как единице сюжетно-ролевой игры было уточнено: единицей является не одна роль, а две роли, «сцепленные» как вызов и ответ. К двум формам символизации, выявленным в игре Д.Б. Элькониным, добавлена и третья — символическое обозначение общего способа построения игры как способа чувствования человеческих отношений.

## 2. Опосредствование развития ребенка в игре.

Построение перехода от интерпсихической формы сюжетно-ролевой игры к форме интрапсихической впервые было испробовано К.О. Юрьевой [14]. Взрослый был соучастником игры, «фасилитатором» и усилителем становления ее двухтактной формы. Было показано, что экспериментальный генез сюжетно-ролевой игры возможен как процесс содействия детской инициативе и прочувствованию ребенком своего действия (любые прямые указания взрослого исключаются). Для взрослого этот процесс внутренне противоречив: он не должен препятствовать свободной игре, но, вместе с тем, должен инициировать самоопределение ребенка в пространстве возможного будущего поля двухтактного действия.

Содержание посреднических действий взрослого должно состоять в поддержке детской инициативы через: а) означение пространства игры ребенком как смыслово поляризованного (дом—лес); б) определение ребенком своего реального места в нем; в) благо-

приятствование опробованию ребенком самых разных чувств и игровых действий. Взрослому следует способствовать установлению самим ребенком границ «свое»—«иное» (действие, роль, место, пространство). В противном случае ребенок не прочувствует значение своего действия, не сможет самоопределиться.

Необходимо вместе с ребенком обозначать новые смысловые места в игровом пространстве, создавать из них «сеть» («дорожную карту»), прочерчивать связи между смысловыми точками. Нельзя торопить ребенка, взрослый должен дать ему время для паузы между игровыми действиями, чтобы ребенок успел прочувствовать свое действие. Вместе с тем, чтобы игра не распадалась, взрослому надлежит удерживать ее ход через выразительное ожидание отклика ребенка и создание ритма игры.

## 3. Трактовка процесса овладения своим поведением.

Была определена спонтанная, «натуральная», форма поведения, которую ребенок преодолевает посредством придания ей культурной/двухтактной формы — это аффективный материал игры (страх, любовь и др.). Живой процесс игры описан как порождение, созидание смысла — ребенок складывает сюжет таким образом, чтобы пережить те или иные отношения; для него смысл существует только тогда, когда он его переживает в форме Вызова и Ответа, чувствует свое сопротивление правилу. Акцент сделан на способе воссоздания переживаний, на том, как оно возможно посредством сюжетной формы [12].

## Перспективы исследования

Для продвижения концепции формы игры насущной потребностью фундаментального изучения ролевой игры является исследование условий построения собственных опор и поля действия [8] как взрослого, так и ребенка. С этим связана и задача выявления формы, в которой опыт, приобретенный в сюжетно-ролевой игре, существует в более позднем возрасте (младшем школьном, подростковом). Такое исследование проявит ключевые точки развития игры в онтогенетическом плане. Важным представляется экспериментальное определение механизма терапевтической функции ролевой игры, а также выявление условий поддержки игры детей разных возрастов.

Вызовом для КИП является интерпретация электронных игр. Определение развивающей функции этого нового *вида* игры, ее предметности, следовательно, и субъектности игроков, является трудным. Чтобы ответственно говорить о содержащемся в компьютерных играх (или каком-либо их типе) развивающем потенциале, необходимо провести логико/культуролого-психологический анализ каждой из них. Без этого анализа нельзя создать надежный

<sup>3</sup> Функция вызова — пробуждать желание действовать, приводить к действию.

инструмент для экспертизы компьютерных игр (далее КИ), определить их возрастную адресованность, но мы таких работ в психологической литературе не нашли. Тем не менее, попытаемся примерить представление о вызовно-ответной форме игры к пониманию КИ.

Электронная/компьютерная игра включает в себя огромный диапазон разнообразных типов игр, классификация которых исследователями выстраивается по самым разным критериям [6]. В целом, компьютерные игры делятся на образовательные и развлекательные. Образовательные КИ по своей природе направлены на развитие у играющего определенных умений, способностей и передачу знаний, в то время как оценка развивающего/тормозящего влияния развлекательных компьютерных игр остается открытой задачей; в данной работе мы останавливаем внимание именно на них.

Компьютер как культурный предмет не является игрушкой — это сложно устроенный «прибор/орудие», который вклинился в пространство между игроком и игрой; специфика его устройства детерминирует способ разыгрывания в значительно большей степени, чем, например, обычная игрушка в сюжетно-ролевой игре. Если в ролевой игре ребенок почти все создает сам — замысел, сюжет, правила, технику игры, то в КИ он это «получает» в готовом виде. Ход КИ фактически идет в обратном направлении, чем ролевая игра. Игрок разгадывает по ходу игры не только технический способ (как работать с мышью/джойстиком, чтобы решить игровые задачи), но «поддается» ее готовому сюжету, правилам, и, главное, замыслу разработчика (т. е. вызову игроку), который тоже на игре «не написан».

Электронная игра развлекательного характера обладает следующими характеристиками.

Во-первых, *способ действия в компьютерной игре не является технически сложным*: действие с мышью, джойстиком или сенсорным экраном требует значительно меньше физических усилий, чем реальная игра, в которой нужно строить пространство, действовать в роли с игрушками и заместителями, удерживать игровой замысел, и т.п. По этой причине в компьютерной игре игрок *хуже чувствует* смысл и значение того, что он делает, и поэтому труднее контролирует степень вовлеченности в игру.

Во-вторых, *способ игры и позиция игрока определяется исключительно разработчиком компьютерной игры*. Каждая игра ставит перед игроком задачу, предоставляет те или иные средства ее решения и обратную связь (так, в *Angry Birds* нужно достигнуть высокого конечного уровня сложности игры, набрать соответствующее количество баллов; игроку даны снаряды; подается звуковой и зрительный сигнал при неус-

пешном действии). В некоторых типах КИ в самом ее начале устанавливаются достаточно жесткие условия и правила действия, и у игрока мало возможностей проявить собственную инициативу (например, «стрелялки»). Такие игры, как правило, начинаются демонстрацией правил и показом нужных действий; началу игры может предшествовать тренировочный этап (показано, как игроку следует двигать мышкой, чтобы в зависимости от величины и местонахождения мишени он разными снарядами в нее попал).

В других типах игр ребенку предоставлено большое количество степеней свободы действия. Так, в *Minecraft* игрок может проявить максимальную свободу в выборе режима игры (например, выживание, творчество или приключение), персонажей (дружелюбных или враждебных монстров); типа трехмерного мира (обычный, плоский или растянутый), который он может свободно перестраивать. Игрок волен создать что угодно, в игре нет задач и поощрения достижений.

В-третьих, *в КИ игровые и учебные задачи тесно переплетаются*.

В-четвертых, притягательность КИ вызвана тем, что она *предоставляет игроку огромное количество возможностей безопасного действия*, которые не открываются игроку сразу, а лишь по мере приобретения игрового опыта, но реальный мир ребенка таких возможностей лишен. Указанное свойство КИ было разработчиками электронных игр обозначено как «реиграбельность»<sup>4</sup>; она обеспечивает высокую вовлеченность игроков в игру (следовательно, ее экономический успех). В этом смысле разработчик КИ «программирует» игрока.

Развлекательная КИ устроена как предмет, который сам играет с играющим (Бойтендайк). При этом ребенок одновременно может вести троякую игру:

— игру *с замыслом разработчика*, создавшего условия игры, возможности внутриигровых действий и их последствия (в какой-то момент ребенок улавливает принцип устройства игры и теряет прежний интерес к ней, и это напрямую связано с возможностью намеренного завершения КИ, а также с ее возрастной адресованностью);

— игру, «детерминированную» конкретным сюжетом игры, его интригой; игрок, принимая определенную роль, участвует в разрешении внутриигрового конфликта;

— игру *с самим собой*, испытание своих возможностей через установление собственных (а не установленных разработчиком) игровых задач, опознание собственных переживаний и реакция на них, обнаружение границы своих возможностей и постановка новой планки достижений (что способствует самоопределению ребенка).

<sup>4</sup> *Реиграбельность* (англ. *replayability, replay value*) — свойство компьютерной игры быть интересной при повторном прохождении. Чем большее влияние на развитие событий оказывают действия игрока, тем выше реиграбельность. Для повышения реиграбельности, разработчики увеличивают количество предоставленных игроку возможностей, большее количество вариантов последствий действий игрока, добавляют в игру дополнительные материалы, которые игрок получает в случае особо успешных действий в игре. Наибольшей реиграбельностью обладают многопользовательские игры, в которых ход игры зависит от нескольких игроков, а последствия этих действий менее предсказуемы для каждого игрока в отдельности.

Все перечисленное «оправдывает» длительное время игры — она не может быстро заканчиваться, но именно продолжительность игр стороннему наблюдателю часто представляется излишней, бессмысленной, что беспокоит родителей, и от психологов требуется ответ на вопрос о норме продолжительности игры. Ответ на этот вопрос и составит перспективу психологического исследования КИ. Что касается ролевой игры, хорошо известно, что дети не любят, когда взрослые прерывают их игру. Но сам дошкольник чувствует, что его игра «логически» закончена, когда ему удастся выстроить ее двухтактную форму, т. е. прочувствовать свою инициативу, разобраться в своих намерениях.

В психологии нет однозначного ответа на вопрос о критерии игрозависимости: затраченное на КИ время считается чрезмерным, если ребенок перестает выполнять необходимую для его возраста нормативную деятельность, т. е. он теряет границу вымысел/реальность, игра для него становится более реальной и важной, чем жизнь. Наше исследование затрачиваемого на игру среднего количества времени показало, что современные городские подростки играют в компьютерные игры около 18 часов в неделю [3]. Опираясь на представление Б.Д. Эльконина о событии действия [8], мы предположили, что дело не во времени, затраченном на игру, а в том, насколько игрок способен придать своей стихийной, захватывающей его игре форму, т. е. уловить чувство собственной активности, придать игре ритм, испытать собственные опоры и изменить ситуацию действия. Если в игре ребенок пробует поставить и решить свою собственную задачу, а не просто выполнить задачу, встроенную в игру разработчиком, то это может быть критерием развития действия, сколько бы игра ни продолжалась. В рамках возрастной периодизации Д.Б. Эльконина длительность игр, возвращение к ним, является понятным и закономерным, ведь подростковый возраст связан с присвоением смысловой стороны деятельности, которое, например, в дошкольном возрасте длится около четырех лет.

Большинство развлекательных КИ имеет жестко установленные правила, задачи и способы действия, что не позволяет игроку реализовать собственный замысел, выполнить поставленную самостоятельно игровую задачу. Но как в КИ зафиксировать появление у игрока *своей* задачи? Для ответа на данный вопрос мы опробовали метод эксперимента, позволяющий уловить переход к собственному замыслу и его реализации в игре. Данный эксперимент носит предварительный характер, является лишь первой пробой концепции формы игры, «примеркой» представления о всеобщности вызова к компьютерной игре.

Экспериментальная ситуация строилась как последовательное разыгрывание ребенком двух различных видов игр: сначала компьютерной, а потом настольной, однако «содержание и сюжет» обеих игр были одинаковы. В компьютерной игре наблюдатель не видит, ставит ли ребенок собственную игровую задачу, реализует ли ее, но в «классической» игре

этот момент можно зафиксировать по тому, как игрок взаимодействует с полем и правилами игры. В данном случае настольная игра — это реализация компьютерного варианта, и поскольку содержание игры аналогично, можно предположить, что в ее компьютерном варианте ребенок тоже ставил (или поставил бы, если бы разработчик эту возможность встроил в КИ) самостоятельную игровую задачу.

Мы выбрали компьютерную игру Angry Birds и ее настольный аналог. В настольной игре испытуемый должен был сам конструировать препятствия и укрытия, бросать снаряды так, чтобы попасть в мишени, и, таким образом, уровень его физической активности был значительно выше, чем в компьютерном варианте Angry birds, и большинстве настольных игр. В эксперименте приняли участие 24 испытуемых в возрасте 15—17 лет.

После того, как испытуемый поиграл в компьютерную игру Angry Birds, ему предлагалось сыграть в ее настольный вариант. Экспериментатор не устанавливал правила игры, но разъяснял испытуемому назначение игровых предметов (мишени, снарядов, игрового поля, препятствий и т.п.). Это позволяло фиксировать перенос испытуемым правил, условий игры из компьютерной версии в настольную. Ход игр испытуемых оценивался по следующим критериям: а) время игры; б) живость игры, интерес к игре (он связан с принятием ребенком вызова разработчика); в) техника игры; г) присутствующие в игре повторы; д) присутствующие в игре риски; е) степень изменения/соблюдения правил (этот показатель связан с созданием своего игрового вызова).

Перед началом эксперимента мы посредством опросника [3] выяснили, сколько времени в течение своей обычной недели дети проводят в игре (как компьютерной, так и любой другой), и для опыта отобрали подростков, играющих более 30 часов в неделю (это намного больше среднего времени, потраченного на игру подростками).

В ходе настольной игры почти все участники пробовали изменить правила/условия игры так, чтобы легче достигнуть хорошего результата (сбить все мишени). Из общего количества испытуемых (24 человека) четверть — 6 подростков — не только играли, как в КИ, но изменяли игровое поле, условия игры так, чтобы поставить себе новые игровые задачи; иными словами, их игровые действия меняли ситуацию действия. При этом собственные игровые задачи были связаны не с тренировкой одного и того же способа действия, а с попытками использовать новые, отличные от предыдущих, известных им, способов выполнения игровой задачи. Самостоятельная постановка и решение игровых задач, изменение условий, границ игры свидетельствуют о собственном игровом вызове.

Если бы разработчики компьютерной версии Angry Birds встроили в нее возможность влиять на условия игры, вероятно, значительно больше, чем четверть игроков, ставили бы собственную игровую задачу. Подобная возможность присутствует в

некоторых КИ, например, в Minecraft. Эта игра часто обозначается как творческая, но большое количество содержащихся в ней правил, условий, способностей внутриигрового действия, большая продолжительность (некоторые коллективные КИ можно разыгрывать месяцами) делают ее логико-психологический анализ крайне затруднительным, но абсолютно необходимым для точного установления ее психологического содержания и развивающей функции.

В связи с тем, что в некоторых странах пробуют приобретенный в Minecraft игровой опыт перенести на решение неигровых задач, например, на виртуальное проектирование (составление виртуальных карт реальных местностей), мы видим следующие актуальные темы фундаментального исследования компьютерной игры в рамках КИП. Во-первых, это изучение содержащихся в самой КИ переходов и флуктуаций игровых и учебных задач; во-вторых, определение показателей, помогающих отличить функциональное удовольствие, которое присуще любой игре,

от скачка, освоения нового действия в процессе игры; в-третьих, выявление встроенных разработчиком в КИ характеристик, провоцирующих застревание ребенка в игре (это может быть невозможность или высокая сложность достижения/выработки ответов на последовательные игровые вызовы). Наконец, в-четвертых, это разработка культуролого-лого-психологического анализа игры как инструмента, позволяющего установить степень «положительного» и «отрицательного» влияния КИ на развитие детского действия.

В качестве заключения можно сказать, что концепция культурной формы игры, содержащей Вызов (которому дают начало границы возможностей действия, риск) и Ответ на него, является основанием не только сюжетно-ролевой игры, но и игр с правилами, а также компьютерных игр. Вызов сопряжен с действием, меняющим ситуацию действия; он характерен для всех игровых форм, которые и «призваны» связывать в смысловой узел то, что в повседневном поведении ребенка разобщено.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2 (504 с.), Т. 4 (433 с.), Т. 6 (377 с.). М.: Педагогика, 1982–1984.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее значение в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. *Григорьев И.С.* Экспериментальное исследование игр современных подростков // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XIV Городской научно-практической конференции с международным участием. Т. 1. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 25–27.
4. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1972. 575 с.
5. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под. ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко. М.: Педагогика, 1987. 192 с.
6. *Смирнова Е.О., Радева Р.Е.* Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII / Под. ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 330–369.
7. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
8. *Эльконин Б.Д.* Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 11–19.
9. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
10. *Эльконинова Л.И., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 62–70.
11. *Эльконинова Л.И.* О предметности детской игры // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 50–65.
12. *Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В.* Развитие формы сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 2–10.
13. *Эльконинова Л.И.* Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–61.
14. *Юрьева 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 (ГБОУ ВПО МГППУ). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 96–98.

# Exploring Child Play within the Framework of Cultural-Historical Psychology: Experience and Perspectives

L.I. Elkoninova\*,

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow School of Social & Economic Sciences, Moscow, Russia,  
milaelk@gmail.com

I.S. Grigoryev\*\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
i.grigoryev@mailvg.ru

The paper reconstructs the history of the problem of the development of mind on the example of child play. It reveals how researchers from the cultural-historical school of thought explored the developmental function of play, recorded quantitative leaps in its development and attempted to reconstruct it – from the works of L.S. Vygotsky and his followers (activity approach to role play: A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, N.Ya. Mikhaylenko, N.A. Korotkova and others) to the works of researchers who studied the very act of development in play (L.I. Elkoninova, T.V. Bazhanova, K.O. Yuryeva). It is argued that the concept of the cultural form of play that contains the Challenge (limited by possibilities of action, by risk) and the Response to it serves as a foundation not only for role-playing games, but also for games with rules and computer games too. The Challenge is associated with action which transforms the situation of acting and is typical of all forms of play that are required to tie together everything that is separated in an everyday behavior of a child.

**Keywords:** history of child play, ideal cultural form, role play, developmental act in play, challenge in play, computer game.

## References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2 (504 s.), T. 4 (433 s.), T. 6 (377 s.)* [Works in 6 vol.]. Moscow: Pedagogika. 1982–1984.
2. Vygotskii L.S. *Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitií rebenka* [Play and its role in child's psychic development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1966, no. 6, pp. 62–76.
3. Grigoriev I.S. *Eksperimental'noye issledovaniye igr sovremennykh podrostkov* [Experimental investigation of contemporary teenager's games]. *Materialy of the Fourteenth Gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Molodye uchenye stolichnomu obrazovaniyu"*. Vol. I. (g. Moskva, 24 aprelya, 2015 g.) [Proceedings of the Fourteenth International Scientific and Practical Conference "Young scientists for capital's education"]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2015. Vol. 1, pp. 25–27.
4. Leont'ev A.N. *Psikhologicheskiye osnovy doshkol'noy igry* [Psychological bases of preschool play]. In Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of development of the psyche]. Moscow: Publ. MGU, 1972. 575 p.
5. Podd'iakov N.N. (eds.) *Problemy doshkol'noy igry* [Problems of preschool play]. Moscow: Pedagogika, 1987. 192 p.
6. Smirnova Ye. O., Radeva Ye. *Psikhologicheskiye osobennosti komp'yuternykh igr: novyi kontext detskoyi subkul'tury* [Psychological features of computer games: a new context of children's subculture]. *Obrazovaniye i informatsionnaya kul'tura. Sotsiologicheskiye aspekty. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Education and information culture. Sociological aspects. Proceedings of the sociology of education]. Sobkin V. S. (ed.). Moscow: Centre for the sociology of education RAO, 2000. Vol. V. Issue VII. pp. 330–369.
7. El'konin B.D. *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development]. Moscow: Trivola, 1994. 168 p.
8. El'konin B.D. *Sobytiye deistviya* [Event of action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no. 1, pp. 11–19. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. El'konin D.B. *Psikhologiya igry* [Psychology of Play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.

### For citation:

Elkoninova L.I., Grigoryev I.S. Exploring Child Play within the Framework of Cultural-Historical Psychology: Experience and Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 16–24. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110303

\* *Elkoninova Lyudmila Iosifovna*, PhD in Psychology, associate professor, Moscow State University of Psychology & Education; lecturer, Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia. E-mail: milaelk@gmail.com

\*\* *Grigoryev Igor Sergeevich*, PhD student, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: i.grigoryev@mailvg.ru



10. El'koninova L.I., El'konin B.D. Znakovoie oposredstvovaniye, volshebnyaya skazka i sub'iektnost' deistviya [Sign mediation, fairy-tale and subjectivity of action]. *Vestnik Mosk. un-ta* [Moscow University Bulletin] Seriya 14. Psikhologiya, 1993, no. 2, pp. 62–70.

11. El'koninova L.I. O predmetnosti detskoy igry [On the objectness of children's play]. *Vestnik Mosk. un-ta* [Moscow University Bulletin] Seriya 14. Psikhologiya, 2000, no. 2, pp. 50–65.

12. El'koninova L.I., Bazhanova T.V. Razvitie formy siuzhetno-rolevoi igry [The development of form of pretend play]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 2, pp. 2–10. (In Russ., abstr. in Engl.).

13. El'koninova L.I. Polnota razvitiia siuzhetno-rolevoi igry [Role Play Development: The Complete Picture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no. 1, pp. 54–62. (In Russ., abstr. in Engl.).

14. Iur'eva K.O. Opyt formirovaniia siuzhetno-rolevoi igry v usloviakh inkluzivnoi gruppy detskogo sada [The experience of forming the pretend play in inclusive kindergarten]. "Molodye uchenyie stolichnomu obrazovaniuu". Materialy Dvenadtsatoi Gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (g. Moskva, 18 aprelya 2013 g.) [Proceedings of the Twelfth International Scientific and Practical Conference "Young scientists for capital's education"]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2013. Vol. 1, pp. 96–98.