

Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре

Л.И. Эльконинова*

ФГБОУ ВО МГППУ; МВШСЭН, Москва, Россия,
milaelk@gmail.com

В статье представлена интерпретация единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский) на материале сюжетно-ролевой игры. Эмоции (например, нежелание подчиниться правилу) и понимание ребенком оснований правила, изучаются отдельно друг от друга: их взаимосвязанность подразумевается, но экспериментально не доказывается. В данной работе осуществлена попытка «поймать» единство аффекта и интеллекта в рамках психологии развития, опираясь на представление о связи смысловой и технической стороны действия (Д.Б. Эльконин и др.), об умных эмоциях (А.В. Запорожец) и акте развития (Б.Д. Эльконин). Описан качественный переход в сюжетно-ролевой игре, связанный с приданием эмоциям культурной формы; показано чувствование ребенком своего действия в игре. Показано, как движение ребенка в игровом пространстве с целью добиться кульминации сюжета связано с единством аффекта и интеллекта.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, культурно-историческая психология.

Л.С. Выготский писал о необходимости целостного понимания психики человека, имея в виду единство аффекта и интеллекта. Возможность такого видения им была реализована в «Психологии искусства» [2], где показан механизм катарсиса, как удачной «перековки» естественных эмоций через придание им культурной формы. Он также предупреждал об опасности однобокого понимания игры дошкольников [3]. Согласно Выготскому, игра необходима ребенку для исполнения его нереализуемых желаний, и критерием, дифференцирующим игру от других детских деятельностей, является мнимая ситуация (расхождение видимого и смыслового — реальная палочка как будто лошадка), но такое понимание игры связано с рисками.

Во-первых, возникает опасность интеллектуалистического подхода к игре; «...если игру понимать, как символику, то она как бы превращается в какую-то деятельность, подобную алгебре в действии; она превращается в систему каких-то знаков, обобщающих реальную действительность; мы здесь не находим уже ничего специфического для игры и представляем себе ребенка как неудавшегося алгебраиста, который не умеет еще писать значков на бумаге, а изображает их в действии» [3, с. 204].

Во-вторых, игра может представляться как познавательный процесс, а незамеченным остается аффективный момент, а также то, что ребенок в игре в действительности делает, как, и зачем он строит игру определенным способом¹.

В-третьих, необходимо еще выявить и развернуто описать, что с помощью мнимой ситуации у ребенка развивается (Выготский указал на новую форму его желаний, а также на высвобождение его поведения от ситуационной связанности).

Лев Семенович не успел построить развернутую картину развития ролевой игры, из которой было бы понятно, как в ней «правильно» связаны аффект и интеллект. Сама идея их единства была подхвачена последователями Выготского. Так, А.В. Запорожец [4] в своем исследовании эмоций отвечал на вопрос о сходстве и различии когнитивной и эмоциональной регуляции поведения ребенка, пытался понять их интеграцию (правда, не в ролевой игре, а в восприятии художественных произведений — сказок, в процессе которого возникают «умные эмоции»).

Другой ответ дал Д.Б. Эльконин [7] в периодизации психического развития, построенной на представлении о смысловой и технической стороне действия, каждая из которых на разных этапах взросления становится предметом присвоения. Согласно его концепции сюжетно-ролевой игры, качественное своеобразие и развивающее значение этого типа детской игры заключается в построении особых игровых ситуаций, в которых дети опробуют, «моделируют» человеческие отношения, выявляют, зачем человек что-то делает, в чем смысл его действий. Техническая сторона игрового действия (его сокращенность и ус-

Для цитаты:

Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 247–254. doi:10.17759/chr.2016120314

* Эльконинова Людмила Иосифовна, кандидат психологических наук, PhD, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; доцент, МВШСЭН, Москва, Россия. E-mail: milaelk@gmail.com

¹ Опасения Л.С. Выготского сегодня в значительной мере сбылись, что проявляется в чрезмерном педагогизаторском вмешательстве взрослых в сюжетно-ролевую игру, в повальной непрофессиональной эксплуатации игры в учебных целях.

ловность) необходима для того, чтобы для ребенка четко выступил именно этот предмет.

Вместе с тем, Д.Б. Эльконин обращал внимание в основном на то, как ребенок в игре присваивает *социальные* (главным образом — профессиональные) отношения между людьми. Симптомом того, что ребенок уже присвоил человеческие отношения, является выполнение игрового правила, например, раньше, чем «доктор» сделает укол, он помажет кожу спиртом. Наблюдатель фиксирует единство аффекта и интеллекта в игре, т. е. высокий уровень развития игры — ребенок не только *знает*, что спирт препятствует внесению инфекции, но и *сочувствует* пациенту («не бойся, это не больно»)².

Как получается такая развитая, идеальная форма игры ребенка? Ведь единство знаний и чувств не дано, а лишь задано, оно искомое, и далеко не всегда происходит. Эмоции (например, неохота подчиниться правилу) и понимание ребенком оснований правила изучаются отдельно друг от друга: их взаимосвязанность подразумевается, но экспериментально не опосредствуется [9]. Чтобы ребенок открыл и удержал человеческие отношения/смысл действия как предмет игры, недостаточно ориентироваться на оценку взрослого, т. е. просто *знать*, хорошие ли они или плохие. Без чувственного опыта знание отношений является чисто головным, формальным. Поэтому взрослый при опосредствовании смыслов через игру должен заботиться о том, чтобы ребенок отношения *прочувствовал*, т. е. действовал с границей чувствую/не чувствую смысл/отношения. Вышесказанное ставит перед психологом развития следующие вопросы.

1. Каким образом *наблюдатель/диагност* может из сюжета (поведенческого «текста») игры «вычитать» ее содержание, т. е. быть уверенным, что смысл/отношения для ребенка чувственно существуют? Трудность ответа связана с интерпретацией наблюдателем двуплановости/символичности игры — ведь ребенок действует в реальном месте/времени, но придает происходящему воображаемое значение.

2. Как *ребенок* через сюжет прорывается к смыслу/отношениям, как отличает полноту/неполноту прочувствования отношений?

3. Каким образом *психологу-антропотехнику* следует включиться в игру ребенка так, чтобы инициировать проживание отношений и прочувствование ребенком своего действия? Иными словами, как должна строиться совместная игра (интерпсихическая форма), чтобы переход к развитой игре таки произошел?

Для исследования игры — это новые вопросы. Раньше было важно, чтобы в игре возникали нужные социальные эмоции, связанные с построением коллективных отношений; сейчас нас интересует *внутренняя* картина игры — чувствование/построение ребенком образа границ и возможностей своего действия, т. е. способ воссоздания и осуществления образа (А.В. Запорожец). Ведь овладеть своим по-

ведением (образцовым действием) возможно тогда, когда человек чувствует, что он делает, замечает разницу между образцовым и своим реальным действием. Граница между действием «так–не так» (в игре пробуются образ истока и поля стремлений) в готовом виде нигде не дана, ее необходимо найти. Универсальным способом прочувствования внутренней границы является многократный возвратный переход от действия «не так» к действию «так», т. е. поиск точки сопротивления, соприкосновения своего с иным. Вытащить наружу, «воспринять» смысл действия (не обладая природным органом его чувствования) возможно только в том случае, если оно объективируется в метафорической или символической форме [5].

1. Первый вопрос сопряжен с психологическим знанием, и мы отвечаем на него следующим образом. Функциональным органом прочувствования отношений является *двухтактная игра* — общий способ пробы смысла действия, свидетельствующий об акте развития [8]. Дети чувствуют смысл действия, когда создают в ходе игры ее первый такт — ролевой Вызов (ситуацию, следствием которой является действие; функция вызова — пробуждать желание действовать, приводить к действию), а потом разворачивают Ответ на него (второй такт). Они строят поляризованное игровое пространство, переходят границу между «своим» и «иным», и разрешают ролевой и внутренней конфликт.

В первом такте ребенок «подставляется» (например, в роли мамы идет в лес, где живет Бармалей), намеренно рискует: чужое место опасно и вызывает страх. Это эмоциональный материал игры, и игровая ситуация затрагивает ребенка экзистенциально («плачет как пациент» [3]). Далее он ищет ответное ролевое действие, пробует снять эмоциональное напряжение, спровоцированное разыгранным в первом такте событием («радуется, как играющий» — спасет дочку). В процессе игры ребенок многократно пробует добиться более точной и мощной кульминации одного и того же события (спасения от разбойника). Доказательством телесного чувствования ребенком своего действия являются его движения, позы, мимика (походка в лес на цыпочках, тихо крадучись, чтобы чудище не услышало, а из леса — выпрямившись, с улыбкой), темп движения (в лес — медленно, из леса — быстро), вегетативные реакции (задержка или учащение дыхания, слезы, краснота на лице), а также остановки, паузы в игре. Все это свидетельствует о переживаниях, связанных с вызовом и ответом (т. е. о «сквозном действии» игры).

«Организм» прочувствования действия, которым ребенок реализует свое намерение, состоит в многократном тонико-кинетическом переходе (Б.А. Архипов) по ходу движения ребенка в поляризованном игровом пространстве; функциональным органом чувствования смысла в игре является сопряжение двух тактов игры.

² Показатели сюжетно-ролевой игры, предложенные Д.Б. Элькониным, и по настоящее время широко используются для срезовой диагностики уровня ее развития.

2. Когда ребенок начинает играть, он, разумеется, не выбирает, какую игру ему разыграть — двухтактную или однотактную. Он хочет быть взрослым (это и есть *мотив игры*, согласно Д. Б.Эльконину), и поскольку отношения людей могут быть самими разными, содержание конкретной игры зависит от эмоционального материала игры [8], аффективность которого является толчком для начала игры, и удерживает ее напряжение.

То, смысл чего будет выявляться в игре (*мотив в игре*), подвластно только самому ребенку, это его спонтанный выбор. Он намеренно развертывает сюжет так, чтобы интрига игрового события высветила не только человеческие отношения, но и его самого: он герой или ничтожество? Так, девочка в страшном лесу не попала в лапы ни волку, ни медведю, а спасает своего щенка и даже обкрадывает Бармалея — она не трусиха, а бесстрашный герой!

Развернутая двухтактная форма игры не может получиться сразу: ролевые действия, подходящее для конфликта/вызова и ответа, в готовом виде нигде не «лежат», ребенку приходится самому искать, опробовать, проверять их взаимосвязь, проживая ее собой. Более того, спонтанные чувства ребенка сопротивляются культурной «переплавке» (даже в роли трудно отдать то, чем хочется владеть, но тебе не принадлежит).

3. Третий вопрос касается интерпсихической формы игры. Ребенок в игре полностью свободен в выборе сюжета, роли, партнера, построении игрового пространства, поэтому взрослому запрещено указывать ребенку, как нужно разыграть Вызов и Ответ. Вмешательство в свободную стихию игры, в детскую инициативу может привести только к ее остановке, а то и ломке. Кроме того, все дети имеют свою личную историю переживаний, собственный, неизвестный взрослому игровой опыт. Вместе с тем, развитие опосредствует именно взрослый, он включает ребенка в новое действие. Согласно Л.С. Выготскому, мы ничего не можем ответственно сказать о высших психических функциях, возникновении нового действия (и о его прочувствовании в том числе), если мы их вместе с ребенком не построили. Таким образом, налицо конфликтность, противоречивость в самой исходной точке опосредствования игры.

Начало всякого опосредствования развития в игре должно строиться как причащение к игре ребенка, присоединение взрослого своей игрой к детской игре. Здесь тоже есть конфликт — с одной стороны, игра взрослого должна максимально способствовать свободной игре ребенка, но, с другой стороны, это не значит, что взрослому следует лишь свободно играть наравне с ребенком и ждать, пока тот «дозреет» до развитой формы игры. Взрослый не должен упустить из виду создание пространства возможностей детской инициативы, ему следует способствовать тому, чтобы игровая ситуация выкристаллизовалась в поле возможного/будущего двухтактного действия (строить пространства, вызовы и др.). Символическое содержание игры взрослого будет ребенком прочитано: в своей игре

он опробует игровое действие взрослого. Игровые пробы ребенка свидетельствуют о противо-/сопоставлении нового и «старого» игрового действия и, следовательно, о прочувствовании различия между ними, что помогает взрослому ориентироваться в происходящем по ходу игры (сигнализирует, «чувствует ли» ребенок намеченную взрослым границу между привычной и двухтактной игрой). Содержание посреднических действий взрослого состоит в поддержке детской инициативы через: а) означение ребенком пространства игры как смыслово-поляризованного; б) определение ребенком своего реального места в нем. Преодоление границ между семантическими пространствами игры способствует прочувствованию ребенком своего действия. Взрослому также следует обозначать новые смысловые места в игровом пространстве, создавать из них «сеть», прочерчивать между ними связи («путевые карты»). Он должен не только дать ребенку время для паузы между игровыми действиями, но и выразительно ожидать от ребенка отклик, играть в определенном ритме, удерживать ход игры [8; 10].

Такого рода формирование сюжетно-ролевой игры связано со специфическими трудностями: играя с ребенком, взрослый должен принимать большую избыточность игровых действий, их бесконечную челночность и повторы. Если взрослый ждет только одного — когда же ребенок, наконец, разыграет двухтактную игру, он не способен прочитывать действия ребенка как пробы чувствования того, что он делает. В совместной с ребенком игре взрослому нужно удерживать двойственность своего действия — быть одновременно в игре и вне игры, иначе он не сможет выбрать следующий шаг в игре.

Итак, единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре характерно только для акта развития игрового действия, когда игра приобретает двухтактную форму — в ней эмоциональный материал игры (аффект) преодолевается культурной двухтактной формой («интеллект»).

Опосредствование смысла действия в сюжетно-ролевой игре происходит как двухступенчатый процесс. Сначала строится передача/принятие культурных образцов смысла действия через вовлечение ребенка взрослым в событие волшебной сказки; в процессе ее восприятия ребенок открывает образец инициативы. Сам текст «учит» овладению аффектом (ребенок *чувствует страх*, сопереживая сказочному герою, с которым произошла беда), поскольку эстетическая форма сказки упорядочивает спонтанные переживания ребенка, подчиняет их структуре текста (он понимает, что сказка — вымысел, и перестает бояться).

Далее ребенок опробует инициативу в свободной сюжетно-ролевой игре. В ней он преодолевает спонтанные чувства, которые им же намеренно воспроизводятся в ситуации Вызова. В игровом Ответе на вопрос, обращенный к ребенку обстоятельствами первого такта, он придает «разрешение и исход мучительному напряжению [2, с. 311], и для такой игры характерно единство аффекта и интеллекта.

Удачное опосредствование взрослым двухтактной игры возможно, если он заинтересован не только в зарождении двухтактной игры, но и сам

втягивается в ее стихию, удерживает в посредническом действии гармонию между этими двумя задачами.

Литература

1. *Архипов Б.А., Эльконин Б.Д.* Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопрактика»: ежегодник гуманитарных исследований. Ижевск, 2011.

2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.

3. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. 512 с. С. 200–224.

4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

5. Самоощущение. Опосредствование. Становление действия. // Междисциплинарные проблемы психологии телесности. Материалы межведомственной научно-практи-

ческой конференции. Москва, 20–21 октября 2004 г. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2004. 520 с.

6. *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

7. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

8. *Эльконинова Л.И.* Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 54–61.

9. Эмоциональное развитие дошкольника / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. / Под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.

10. *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. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 96–98.