

Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста

Кравцов Г.Г.,

доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия, ekravcva@gmail.com

Кравцова Е.Е.,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва, Россия, ekravcva@gmail.com

В статье развивающее дошкольное образование рассматривается в логике игровой деятельности. Авторы вслед за Л.С. Выготским считают критерием игры воображаемую ситуацию и выделяют двупозиционность как ее сущностную характеристику. В статье доказывается, что игра в культурно-исторической психологии имеет характеристики, аналогичные зоне ближайшего развития. Развивающее дошкольное образование рассматривается с точки зрения создания условий для становления и развития двусубъектности. По мнению авторов, развивающее дошкольное образование должно решать три задачи — задачу формирования психологической готовности к игровой деятельности, задачу обучения игре и задачу использования игры в качестве средства обучения. Выделяются две закономерности, которые определяют развивающий характер обучения в дошкольном возрасте — это создание ситуаций, в которых ребенок должен был бы реализовать волевое усилие, и целенаправленное развитие центрального психологического новообразования.

Ключевые слова: развивающее дошкольное образование, зона ближайшего развития, игра, двупозиционность, воображаемая ситуация, субъект игровой деятельности, игра как самоценная деятельность, игра как форма организации жизнедеятельности.

Для цитаты:

Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21 doi: 10.17759/psyedu.2019110401

For citation:

Kravtsov G.G. Kravtsova E.E. The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21 doi: 10.17759/psyedu.2019110401. (In Russ., abstr. in Engl.)

В системе дошкольного образования отчетливо можно выделить две противоположные парадигмы построения обучения. В одной главным субъектом являются общество и взрослые, которые его представляют. Они хорошо знают, чему надо учить, что должен знать и уметь ребенок на разных ступенях образования. Они, по образному выражению А.В. Запорожца, тянут ребенка за уши, чтобы он скорее вырос и развился. Результат также был сформулирован А.В. Запорожцем: ребенок остается маленьким, а уши у него становятся большими. Так, например, ребенок может отвечать на занятии, что для того, чтобы постройка не развалилась, надо в ее основание положить большой параллелепипед, а в

своей постройке использовать маленький кубик, мотивируя тем, что, может, все-таки не развалится.

Другая, прямо противоположная парадигма построения обучения касается создания особых условий, при которых ребенок сможет не только реализовать свой уровень актуального, уже состоявшегося развития, а быть выше самого себя. Он, по словам Л.С. Выготского, находится в зоне ближайшего развития, а то, что сегодня ребенок делает при помощи взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Обучение, построенное в логике второй парадигмы, принято называть развивающим. Итак, говоря о развивающем дошкольном образовании, необходимо описывать логику, принципы, технологии и т.п. обучения, ориентированного на зону ближайшего развития.

Однако построение развивающего обучения, в том числе и в дошкольном периоде развития, крайне проблематично уже хотя бы потому, что само понятие зоны ближайшего развития и особенно его психологическое содержание во многом еще предстоит изучить. Кроме этого, пока остаются без ответа вопросы, касающиеся того, а что, собственно, характеризует зона ближайшего развития? Является ли она индивидуальным показателем развития (как предполагал Л.С. Выготский) или может выступать в качестве некоторой возрастной закономерности (как у Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова)? Что происходит с зоной ближайшего развития, когда ее содержание трансформируется в актуальное развитие человека? Почему у разных людей разные по величине зоны ближайшего развития и т.п.

Можно, конечно, оставить попытки построения развивающего обучения и попытаться вначале получить ответы на перечисленные и оставшиеся за рамками данного рассмотрения вопросы, связанные с этим понятием. А можно попытаться рассмотреть понятие развивающего дошкольного образования в другом контексте.

Исследователи дошкольного детства хорошо знают слова Л.С. Выготского о том, что в игре ребенок как бы выше себя на голову. Такое понимание игры очень близко определению, которое автор культурно-исторической теории дал понятию зоны ближайшего развития. Он подчеркивает, что то, что ребенок не может сделать сам, но может сделать с помощью взрослого, является зоной его ближайшего развития. Есть довольно много экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что в игре ребенок может много больше того, что он делает в повседневной жизни. Так, например, Я.З. Неверович описывала игровые ситуации, в которых ребенок дошкольного возраста может произвольно стоять на одной ноге довольно короткое время. Если же организуется игра, где он должен изображать аиста, то время стояния на одной ноге многократно увеличивается [1].

Педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, хорошо знают, что когда у ребенка появляются какие-то трудности — он устал идти, ему надо выполнять длительное, монотонное занятие и т.п., то обыгрывание этих ситуаций позволяет ребенку забыть об усталости и легко преодолевать значительные расстояния. Более того, обнаруживалось, например, что в некоторых экспериментах «на пресыщение» при удачном обыгрывании задания дети могли быть не просто усидчивыми и упорными в выполняемой деятельности, но иногда доводили до состояния пресыщения самого экспериментатора.

Итак, в игре, как и в зоне ближайшего развития, ребенок может много больше, нежели в аналогичных ситуациях вне игры. Именно это и позволяет ему быть выше самого себя на голову. Однако этим не исчерпывается сходство игры и зоны ближайшего развития. Есть основания говорить, что через понятие зоны ближайшего развития Л.С. Выготский предлагает свое понимание процесса и внутренних механизмов психического развития. Сначала ребенок чего-то не может и не умеет — это его актуальное развитие. Но с помощью обучения, ориентированного на зону ближайшего развития, взрослый совместно с ребенком выполняет задания, решает задачи и т.п., причем такие, которые ребенок не может

выполнить самостоятельно. Постепенно ребенок приобретает соответствующие навыки, способности, умения и т.п. и уже не нуждается в помощи взрослого, а может самостоятельно справиться с заданиями, которые раньше были ему непосильны. Его зона ближайшего развития трансформировалась в актуальное развитие.

Если проанализировать понятие игры в контексте предложенного Л.С. Выготским критерия игровой деятельности, то легко убедиться, что в детской игре происходит аналогичный процесс. По мнению Л.С. Выготского, основой игры является воображаемая ситуация, которая представляет собой пространство между оптическим (реальным) и смысловым полями. Именно поэтому, рассматривая игру детей в больницу, Л.С. Выготский пишет, что «в игре ребенок плачет, как пациент, и одновременно радуется, как играющий».

Таким образом, с одной стороны, ребенок изображает пациента, переживающего неприятности, связанные с болезнью. С другой стороны, между «пациентом» и им самим, играющим в пациента, существует внутренний зазор и несовпадение. Ребенок прекрасно понимает, что он лишь изображает пациента, что он больной пациент «понарошку», что сама ситуация болезни — «мнимая». И этот зазор позволяет ему получать от происходящего удовольствие. Итак, в игре человек находится одновременно в двух позициях — внутри и снаружи деятельности, объединяет в себе двух субъектов, т.е. он **двусубъектен** [2].

Как показали исследования прошлых лет, выполненные под нашим руководством (Т.П. Фомичева, Т.С. Новикова и др.), оба субъекта игровой деятельности оказывают влияние друг на друга. Так, например, в работе Т.П. Фомичевой было установлено, что включение игры в процесс реабилитации педагогов дошкольного образования с личностными и профессиональными проблемами позволяет, с одной стороны, изменить их профессиональную позицию, а с другой стороны, помочь им научиться находить выход из сложных профессиональных и личных ситуаций. При этом, те навыки и умения, которые педагоги могли в начале коррекционной работы использовать только внутри игровой деятельности, со временем стали доступны им и в их повседневной жизни [7].

Итак, игра, с одной стороны, позволяет ребенку быть «выше своего среднего возраста, выше своего повседневного поведения» (Л.С. Выготский), а с другой стороны, обеспечивает изменения в актуальном развитии детей. Таким образом, оказывается, что развивающее обучение, особенно применительно к дошкольному периоду развития, целесообразно рассматривать в контексте игровой деятельности, которая, начиная с работ Л.С. Выготского, трактуется в детской психологии как ведущая деятельность дошкольного периода развития.

Построение развивающего дошкольного образования, ориентированного на игру, имеет под собой целый ряд трудностей. Так, например, игра по своим особенностям условна, тогда как обучение преимущественно предполагает получение реальных результатов. Отсюда далеко не всегда непосредственное включение игры в обучение обеспечивает высокий результат последнего. Например, Д.Б. Эльконин описывал ситуацию, когда он попытался в игре использовать понятие «мерки». Ребенок, который на занятии в учебных заданиях успешно пользовался разными мерками, отказался отмерить «покупателю» нужное количество ткани, мотивируя это тем, что он «как будто померил». Или дети, которые легко имитируют письмо в игре, нередко отказываются учиться писать, так как, по их мнению, они и так хорошо пишут.

Другая проблема у современных детей, существенно затрудняющая построение развивающего образования, ориентированного на игру, связана с тем, что нынешние дошкольники практически перестали играть (Е.О. Смирнова, В.Т. Кудрявцев и др.). Вернее, они играют, но их игра далеко не всегда может быть названа игрой в строго психологическом смысле и значении этого слова. Их игры стали более примитивными, а

включение обучения в такие игры нередко приводит к быстрому разрушению неустойчивой и плохо развитой игровой деятельности [6].

Еще одним серьезным препятствием для построения обучения детей дошкольного возраста в логике и контексте игровой деятельности является сравнительно недавно появившийся феномен «застревания» (или «залипания») на игре. Людей, «залипающих» на игре, можно встретить как среди детей, так и среди взрослых. Их чрезмерное и неадекватное увлечение сравнительно примитивными играми приводит не только к трудностям в обучении, но также негативно отражается на их общении и взаимодействии с другими людьми и даже может приводить к поведению и поступкам асоциального характера [3].

Про игровые зависимости стали много говорить применительно к компьютерным играм. Однако есть и другие виды активности без использования гаджетов, в которых проявляется «застревание» на игре. Так, например, в исследовании Т.П. Фомичевой была выявлена целая группа педагогов дошкольного образования, которые настолько отождествились со своей профессиональной позицией, что их отношение к окружающим людям, в том числе и близким родственникам, а также к себе и окружающему миру определялось исключительно сквозь призму их педагогической позиции. Анализ их психологических и личностных особенностей позволяет утверждать, что они потеряли необходимую для этой профессии двусубъектность. Именно невозможность оценивать себя с позиции «вне игры» (позиции играющего) привела их к серьезным профессиональным и личностным проблемам [5].

Итак, с одной стороны, построение развивающего дошкольного образования невозможно вне контекста игровой деятельности. Одновременно, с другой стороны, научить детей дошкольного возраста играть и тем более использовать игру в качестве средства построения их развивающего обучения весьма проблематично без культурно-исторического анализа игровой деятельности, который мы начали с определения того, что такое игра.

В рассказе В. Осеевой «Честное слово» мальчик стоит вечером один в парке «на посту», так как он «часовой», которому игравшие с ним ребята доверили охранять склад. Наступила темнота, дети разошлись по домам, забыв про него, а он плачет, ему страшно, он хочет домой, но не уходит, так как дал честное слово. Вроде бы ребенок играет, однако, если следовать логике Л.С. Выготского, то мальчик из этого рассказа на самом деле не играет, так как у него нет воображаемой ситуации. У него, как и у педагогов, принимавших участие в исследовании Т.П. Фомичевой, произошло «слипание» двух позиций — позиции себя как реального мальчика, и себя в ролевой позиции часового. Мальчик утерял первую позицию и именно поэтому он не может убежать домой. Драматическая ситуация разрешается тогда, когда находится взрослый — реальный военный, который освобождает ребенка от несения службы.

Особенности игры, построенной на основе воображаемой ситуации, можно увидеть на примере из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти». К девочке, которая горько плачет, подходит взрослый и спрашивает у нее, что случилось, а девочка отвечает: «Я плачу не тебе, а тете Лиде!».

Психологический анализ этой довольно типичной для детей дошкольного возраста ситуации в контексте игры показывает, что девочка в реальности не плачет, а «играет» в девочку, которая плачет. Она всячески подчеркивает свое расстройство (громко плачет), но ее плач вовсе не показатель того, что она расстроена. В действительности ее плач — это только средство, с помощью которого она принудит «тетю Лиду» сделать что-то такое, чего раньше, до того, как девочка «заплакала», она не делала. Более того, эта «игра в плач»

направлена именно на тетю Лиду, поскольку тот взрослый, который поинтересовался у девочки, что случилось, скорее всего, по каким-то причинам не сможет сделать то, что девочка хочет.

Подход к игре с позиций Л.С. Выготского позволяет говорить, что в любую игру можно играть, а можно и не играть. То же самое может происходить и с любыми реальными ситуациями. В них, оказывается, тоже можно играть.

Двупозиционность игры широко используется взрослыми, причем часто не вполне осознаваемо, при всевозможных обыгрываниях. Как правило, обыгрывание нужно тогда, когда есть какие-то трудности и проблемы с реальностью, например, нужно убрать игрушки, а не хочется, нужно идти пешком, а устали ноги, нужно съесть таблетки, а они горькие и т.п. Однако стоит только взрослому выразительно и эмоционально сказать, например: «Я первая уберу игрушки», или «А кто быстрее уберет игрушки?», или «Давай ты будешь собачкой и будешь показывать мне дорогу домой», или «Я сейчас с помощью волшебной палочки превращаю эти таблетки в конфеты» и т.п., — и все сразу благополучно решается. Что же при этом происходит?

Когда надо убрать игрушки, а делать это очень не хочется, то у ребенка на арене его сознания сразу же актуализируются негативные переживания — ему тут же хочется есть, спать, смотреть телевизор, у него устали ноги и т.п. А вот как только взрослый предлагает соревнование (кто первый уберет игрушки) или предлагает ребенку превратиться в собачку, то он помогает ребенку создать воображаемую ситуацию и тем самым перестроить сознание ребенка, поманив его в привлекательное для него ожидаемое будущее. В этом случае ребенок может легко пренебречь своей усталостью и даже без особых проблем и переживаний проглотить горькую таблетку.

Необходимо отметить, что во всех приведенных примерах инициатива создания воображаемой ситуации принадлежит взрослому. Он помогает ребенку ее создать и тем самым, с одной стороны, занять и устойчиво удерживать две позиции одновременно, а с другой стороны, превратить реальную ситуацию в игру. К концу дошкольного периода развития ребенок должен научиться самостоятельно обыгрывать самые разные ситуации, например, как Том Соьер из известной книги Марка Твена, которого в наказание заставили красить забор. Он же с помощью обыгрывания (введения воображаемой ситуации) сделал покраску забора — довольно скучное и монотонное занятие — исключительно интересной игрой, в которой тут же захотели поучаствовать и другие дети.

Подход к игре с позиций культурно-исторической теории, утверждающей определяющее значение для игры воображаемой ситуации, позволяет заключить, что развивающее дошкольное образование должно быть направлено на создание условий, необходимых для становления и развития двусубъектности. Такое развивающее дошкольное образование было реализовано в программе «Золотой ключик». При этом последовательно решались три глобальные задачи — формирование у детей психологической готовности к игре, обучение игре как самоценной деятельности и использование игры в качестве средства обучения.

Понимание игры как особой деятельности, в которой человек одновременно реализует две в чем-то противоположные позиции, позволяет утверждать, что для того, чтобы ребенок дошкольного возраста начал играть, у него должны быть сформированы два важных психологических основания. Первое основание связано с наличием образа «Я», который, согласно возрастной психологии, должен появляться в результате прохождения ребенком кризиса трех лет. При этом, как правило, в психологической литературе указывается, что в этом возрастном периоде ребенок начинает осознавать себя субъектом собственной деятельности. Это дает ему возможность перейти от подражания к

порождению и конструированию собственной деятельности, которая зачастую представляет собой деятельность «наоборот». Эта способность необходима, с одной стороны, для создания мнимых ситуаций, которые, особенно на первых порах, не похожи на ситуации реальные. Так, например, Баба-яга может быть старой и больной, и ее совсем не надо бояться, а какой-то маленький предмет может оказаться самым большим, а воспитательница вдруг забывает, как зовут детей и т.п. Помимо этого, во всех этих случаях ребенок (по его собственным ощущениям) действует и поступает, как он хочет, что дает ему возможность реализовать себя в качестве субъекта осуществляемой им деятельности.

В программе «Золотой ключик» предусмотрено много занятий и заданий-«перевертышей», в которых ребенок может переосмыслить как отдельный предмет, так и целостные ситуации. Они широко используются для построения развивающего образования с детьми разных дошкольных возрастов. При этом целесообразно участие в таких играх-перевертышах нескольких детей, каждый из которых вносит свой смысл в предметную ситуацию или действия. Как показывает практика, это очень эффективный способ построения развивающего обучения для детей дошкольного возраста.

Итак, с помощью заданий, направленных на реализацию «Я» ребенка, создаются условия для становления и развития позиции «играющего». Сопряженная с ней ролевая позиция «пациента» формируется в общении ребенка со взрослыми или более старшими детьми.

В интеллигентных семьях конца XIX–начала XX века существовал обычай устраивать домашние спектакли. В спектаклях играли и взрослые, и дети. Дети могли наблюдать, как взрослые с большим удовольствием «играют» в театр. Это удовольствие было невероятно заразительным. Вообще, домашние игры в те времена были очень развиты. Как правило, после религиозных постов и праздников существовали периоды, когда все много и с увлечением играли. Взрослые играли, а ребенок был, с одной стороны, свидетелем этой игры, а с другой стороны, невольно оказывался эмоционально включенным в общее действие.

В программе «Золотой ключик» была осуществлена попытка построения большой общественной семьи, основой которой является разнообразное и разностороннее общение взрослых и детей. При этом были предусмотрены ситуации, в которых ребенок может у кого-то поучиться и одновременно сам может кого-то поучить. Создаются внешние условия, способствующие тому, чтобы ребенок осознавал себя членом какой-то определенной общественной семьи — детской группы со своим названием, своими традициями, произошедшими событиями, которые фиксируются в специальных «семейных альбомах». В каких-то группах эти семейные альбомы действительно представляют собой украшенные альбомы, а где-то это своеобразные замки, внутри которых фиксируется все интересное, что происходит в группе-семье, а какие-то «семьи» создают для себя «волшебный» сундук и т.п. Содержание «семейных альбомов» связано, прежде всего, с событиями, которые регламентируют и определяют жизнедеятельность детей, обучающихся по программе «Золотой ключик». События в данной программе понимаются как что-то яркое и эмоциональное, что отличает их от обыденной жизни, и одновременно как совместная жизнь и деятельность детей и взрослых. События практически всегда представляют собой некоторые театральные действия, что помогает сформировать у детей позицию, отличную от позиции, существующей в обыденной жизни.

События в программе «Золотой ключик» могут быть запланированными и выстроенными в определенной логике, но приоритет отдается событиям, связанным с личной жизнью ребенка каждой группы. Они тоже могут носить коллективный характер. Так, в одной группе висела карта похода, на которой была обозначена лужа, в которую упал, поскользнувшись, один мальчик из группы. В некоторых случаях события непредсказуемы и

сугубо индивидуальны. Так, у одной девочки дома у кошки народились котят, и вся группа обсуждала это событие, а потом все играли в день рождения котят.

Итак, задача построения развивающего дошкольного образования начинается с формирования у детей психологической готовности к игре. Этому способствуют игры-перевертыши и самые разнообразные события, проходящие в больших «общественных семьях».

Вторая задача, связанная с построением развивающего дошкольного образования, сопряжена с обучением детей игровой деятельности. При этом мы ориентируемся на идею Л.С. Выготского о том, что игра — это ведущая, но не преобладающая деятельность ребенка дошкольного возраста. Это означает, что в дошкольном возрасте ребенок, прежде всего, учится играть. При обучении дошкольников игре необходимо иметь в виду, что игра неоднородна и имеет в дошкольном возрасте несколько основных видов.

Режиссерская игра — это первый вид самостоятельной и, можно сказать, «настоящей» детской игры. Это очень сложно структурированная деятельность. Вхождение в игровую деятельность начинается с того, что ребенок сам придумывает ее сюжет. Режиссерская игра — это «сочинительство». С этой точки зрения, каждый ребенок — своего рода писатель, причем замечательный писатель. Иногда это писатель-философ и одновременно писатель-фантаст. Почему? Да потому, что ребенок придумывает то, чего нет на самом деле.

Например, ребенок видит две авторучки, которые лежат на столе. Он берет их в руки и начинает играть: «Одна ручка пришла к другой и сказала: “Давай с тобой дружить, давай мериться. Кто длиннее, тот будет писать”. А другая ручка говорит: “Нет, я плохо вижу, давай я сначала надену очки”». Это начало сюжета. Это то, что ребенок сочиняет, как писатель. Он берет реальные предметы, которые находятся в оптическом, реальном поле, и придумывает отношения между ними. Придумывание отношений между персонажами игры — это и есть первые сюжеты. Часто эти сценарии строятся методом «от противного»: «Я на самом деле маленький, значит, я буду большой, а мама большая — она будет маленькой», «Я девочка, а стану мальчиком» или «Я становлюсь не мышонком, не лягушкой, а неведомой зверушкой».

Если же ребенку навязали роль и сказали, что он в соответствии с этой ролью должен говорить, то он, может быть, все нужные слова скажет и все действия выполнит, только это будет не игра, потому что он сам здесь ничего не придумал.

Для того, чтобы возникла режиссерская игра, ребенок должен накопить опыт предметной деятельности, причем достаточно богатый опыт. Так, прежде чем между шариковыми ручками, попавшими в поле зрения ребенка, «возникнут отношения», ребенок для начала должен ими всласть пописать и порисовать, причем на разных поверхностях. Он может, например, покатавать авторучку и по столу, и по полу, может попытаться ею что-нибудь проткнуть, может вынуть из нее стержень и посмотреть вокруг через дырочку в пустой трубке, может попытаться использовать ручку как «шприц», сделав ею «укол», и т.д. и т.п. Только на основании богатой предметной деятельности, полной экспериментов, может возникнуть режиссерская игра. Только «истощив» предмет, ознакомившись со всеми его свойствами и пустив в ход все доступные ему способы познания внешнего мира, ребенок сможет сделать эту вещь предметом-заменителем в своей режиссерской игре.

А опыта такой предметной деятельности многим детям очень не хватает, потому что взрослые мешают им этот опыт приобретать, одергивая детей, где надо и где не надо: «Это нельзя!», «Так не делай!». Т.е. если в раннем возрасте ребенок не сумел полноценно прожить период, «посвященный» предметной деятельности, то он не сумеет должным образом перейти на следующий этап — на этап режиссерской игры.

Что еще нужно для возникновения режиссерской игры? Нужно подходящее пространство. Ведь что делают дети? Вот они садятся, обхватывая руками свои игрушки, и говорят: «Это мое, не трогай». Для режиссерских игр хорошо приспособлять разные коробочки. В коробочках могут «жить» самые разные маленькие предметы — пуговицы, катушки, крышечки, палочки, камушки и т.п. Их можно воображать самыми разными существами. Пуговички, к примеру, вполне могут быть принцессами. Есть большие и маленькие пуговички-принцессы, есть очень красивые пуговички-принцессы, есть принцессы-сестрички — зелененькие пуговички, а есть принцессы с кругленькими личиками — кругленькие пуговички. Вот вам и ситуация режиссерской игры. А игры с пуговицами еще замечательно развивают мелкую моторику.

Итак: опыт предметной деятельности, удобное пространство для игры, мелкие предметы, способные выполнять разные роли (предметы-заменители) — вот то, что нужно для возникновения режиссерской игры. А еще ребенку порой очень нужна подсказка взрослого, помогающего осуществить «превращение» предмета в игровой персонаж.

Например, ребенок катает ручку по столу. А взрослый говорит: «Какая у тебя замечательная ручка! Наверное, это поезд?». Ребенок и не думал, что это поезд. Но он соглашается: «Да, это поезд! Ту-туу!» — «А куда же этот поезд едет? Наверное, на юг?» — «Да-а! На юг! Далеко». Эта подсказка, эта идея может оказаться невероятно плодотворной. Ребенок, «вооружившись» ручкой, подойдет к другому ребенку и скажет: «Смотри! У меня поезд, и он едет на юг!». «А у меня — на север!» — ответят ему, и начнется игра.

Следующим видом игры, возникающим через некоторое время после режиссерской игры, будет образная игра. Если в режиссерской игре ребенок овладевает тем, что сейчас принято называть сюжетосложением, то в образной игре он приобретает навык децентрации. Иными словами, он учится смотреть на мир и на ситуацию не только своими глазами, но и глазами того, с кем отождествляется или идентифицируется.

Вот мальчик идет по улице и шаркает ногами. После некоторого препирательства с мамой выясняется, что он — машина и шаркает ногами не потому, что ему хочется пылить или чтобы купили новые ботинки, а потому, что именно так плавно машина едет по улице. А вот девочка, которая предпочитает валяться на полу и еще совершает при этом какие-то непонятные движения. Оказывается, что она не Маша, а червяк, который ползет к себе домой.

Эта игра, в отличие от предыдущей, практически бессюжетна. В ней играющие в основном воспроизводят какие-то выразительные движения, свойственные тому или иному персонажу или объекту. С точки зрения многих взрослых, все это пустое баловство. А вот с точки зрения детских психологов, это важнейший вид игры, который абсолютно необходим для полноценного психического развития детей дошкольного возраста. Так, уже говорилось, что в этой игре ребенок учится смотреть на окружающий его мир как бы со стороны, а без этого важнейшего качества невозможна не только готовность к школьному обучению, но и способность ребенка к эмоциональному сопереживанию, эмпатии и сочувствию. Кроме всего прочего, в образной игре складываются начала рефлексии и образа «Я». «Как ездит машина?», «Что мне надо изменить в своей походке, чтобы все поняли, что я машина?», «А как я хожу, когда я не машина?» — вот далеко не полный перечень вопросов, которые ребенок учится решать с помощью образной игры.

Но, как и для режиссерской игры, для становления и развития образной игры ребенку нужна некоторая помощь со стороны взрослого. Не говоря уже о том, что сами взрослые тоже должны не только уметь, но и любить играть в образные игры, детям нужны уголки для ряженья. Не зря не только дети, но и взрослые так любят наряжаться и надевать чужие наряды. В таком уголке должны быть не готовые костюмы, которые можно

использовать только небольшое количество раз, а, например, универсальные юбки на резинке, шаровары, всевозможные шляпы и т.п. Важно, чтобы ребенок действовал, исходя не от того, какой костюм ему достался, а сам придумывал, что бы такое надеть на себя, чтобы изобразить какое-то животное или предмет.

Очень помогают развитию образной игры зеркала, которые позволяют детям увидеть, получился или не получился у них тот или иной образ, уяснить, что надо еще сделать или что лишнее надо убрать, чтобы все поняли, что он (или она) изображает **хитрую** лису и т.п.

Наконец, детям нужны особые игры и ситуации, в которых требуется кого-то или что-то определенное показать. Наиболее известной детской игрой этого типа является игра «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем». Важно, чтобы в такой игре принимал участие взрослый или более старшие дети, которые, как правило, могут более точно и разнообразно кого-то изобразить. Их включение в совместную игру очень помогает обучать детей играть.

Следует сказать, что использование образной игры обеспечивает решение ряда проблем, возникающих в повседневной жизни ребенка, в том числе и в детском саду. Все, наверное, хорошо помнят фильм «Джентльмены удачи», где Е. Леонов играет роль заведующего детским садом. Что он делает, когда дети отказываются завтракать? Он превращает их в «ракеты», которые заправляются перед стартом.

Очень похожая ситуация описана в книге Д.Б. Эльконина. Он играет со своими дочерьми, а когда приходит время завтрака, дети наотрез отказываются есть, так как хотят поиграть еще. Тогда Даниил Борисович, надев на себя халат жены, говорит, что он воспитательница детского сада и отдает распоряжение быстро идти на завтрак. В результате дети с удовольствием съедают все, что им было приготовлено. Здесь, правда, в явном виде нет образной игры, но зато хорошо видно то, что Выготский формулирует как тот факт, что в игре ребенок становится выше себя на голову. С помощью этого примера можно наглядно проиллюстрировать, что в игре все не так, как в реальности, все **понарошку** или **как будто**.

Когда ребенок научился конструировать сюжет (режиссерская игра) и отождествляться с кем-то или чем-то (образная игра), у него сложилась психологическая основа для возникновения сюжетно-ролевой игры. В противном случае дети не играют в сюжетно-ролевую игру, а демонстрируют и просто повторяют то, что увидели у других людей. При обучении дошкольников сюжетно-ролевой игре важно иметь в виду, что взрослый должен в некотором смысле «мешать игре». Очень часто ребенок с имеющейся у него основой в виде режиссерской и образной игры садится на стульчик, берет обруч и начинает играть в шофера. При этом он довольно долго будет сидеть, крутить обруч, изображающий рулевое колесо, гудеть, издавать звуки работающего мотора. Он будет стараться привлечь других детей, говоря: «Кто хочет ехать?» или «Садитесь ко мне в машину», но, как показывает практика, совместной сюжетно-ролевой игры у него не получается.

Взрослый, во-первых, может стать «пассажиром» и тут же начать спрашивать: «А с какой скоростью мы едем?», или говорить: «Ой, кажется, зажегся красный свет», или «Давайте возьмем еще пассажиров» и т.п., а может, например, стать милиционером, который, останавливая машину, просит предъявить права или заплатить штраф. Наконец, может вдруг заболеть и попросить шофера отвезти его в больницу.

Некоторые дети, у которых сюжетно-ролевая игра не просто в зоне ближайшего развития, но близка к актуальному развитию, воспользовавшись вопросом или проблемой, поставленной взрослым, как подсказкой, тут же развернут более содержательную игру.

Другие же будут нуждаться в дополнительной помощи. Например, услышав, что спустило колесо, ребенок может замереть и даже перестанет крутить руль. Тут опять-таки ему на помощь приходит взрослый: «Вам нужна помощь. Я из технической службы. Чем могу помочь? Давайте я поменяю колесо» и т.п.

Результатом такой помощи будет полноценная сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок не просто едет на машине, а, например, говорит: «У меня что-то с мотором. Надо остановиться и его починить».

Становление развитой сюжетно-ролевой игры означает, что у ребенка появились внутренние психологические предпосылки для возникновения следующего вида игры — игры с правилами. В любой игре есть правила. Например, в режиссерской игре сюжеты строятся по правилам, которые знакомы ребенку из опыта — машина едет либо вперед, либо назад, лампочка светит, если нажали на выключатель и т.п. В образной игре тоже есть правила — машина не может прыгать, а лягушка как раз, наоборот, прыгает. Есть правила и в сюжетно-ролевой игре — врач лечит, выслушивает больного с помощью стетоскопа, учитель учит, ставит отметки и т.п.

Игры с правилами отличаются от других видов игр по способу их реализации. Так, игровые действия в первых трех видах игровой деятельности хотя и включают в себя некоторые правила, но игровые действия значительно шире правил по своему объему и предметному содержанию. В играх же с правилами, напротив, игровые действия строго подчинены конкретному набору правил. Другими словами, правила в таких играх однозначно определяют схему действий внутри той или иной конкретной игры. От набора и системы игровых правил зависят и характер, и особенности самой игры. К примеру, в сюжетно-ролевой игре в больницу сам характер игры не меняется от того, будет ли врач проводить операцию, выслушивать больного или делать ему укол. По большому счету совершенно не важно, что делает врач, пока эти действия остаются «врачебными» в глазах играющих. В игре с правилами все обстоит по-другому. Например, в одном варианте игры в «Вышибалы» пойманный мяч означает «свечу» (лишние очки), а в другом то, что игрок задет и, соответственно, «вылетает» из игры. Таким образом, совершенное игровое действие (и неотделимое от него правило) принципиально меняет и характер игры, и положение в ней играющих. Игры с правилами закономерно возникают только после того, как ребенок научится играть в сюжетно-ролевую игру. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра с правилами генетически связана с сюжетно-ролевой игрой. Игру с правилами легко спутать с деятельностью по правилам. Их главное различие состоит в том, что в деятельности по правилам субъектом является правило или конкретный взрослый, либо общество, это правило сформулировавшие. В игре же с правилами подлинным субъектом является тот, кто в нее играет. Конечно, он может перестать играть, когда, с его точки зрения, кто-то из играющих не так выполняет правила, или правила оказались, по его мнению, «нехорошими». Однако он свободен в своем выборе.

Если проанализировать способы целенаправленного формирования режиссерской, образной и сюжетно-ролевой игры, описанные ранее, то можно увидеть, что процесс создания игры и сама игра совпадают друг с другом. К примеру, в режиссерской игре, задавая ребенку вопросы о том, кто сидит в машине и куда она едет, взрослый, с одной стороны, имеет возможность получить необходимые ему ответы и, с другой стороны, может способствовать тому, чтобы игра малыша стала более интересной и содержательной. Точно так же, ставя перед детьми игровые задачи в сюжетно-ролевой игре, педагог развивает ее сюжет. Во всех этих случаях ребенок, приступая к игре, имеет весьма отдаленный план ее реализации, или, другими словами, ребенок до конца не знает правил предстоящей игры. В игре же по правилам ребенок не может даже начать играть, не уточнив правила игры и способ ее реализации. Поэтому в играх с правилами можно наблюдать особый

подготовительный период, когда участники еще не играют, но готовятся к тому, чтобы начать совместную игру, предварительно осваивая ее правила.

Эта особенность игры с правилами позволяет сделать ее эффективным средством формирования психологической готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению. Говоря о специфике учебной деятельности, имеющей статус ведущей в младшем школьном возрасте, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов указывали на то, что она, в первую очередь, направлена **на освоение способов деятельности**. В этом контексте подготовительный период игры с правилами может служить прообразом учебной деятельности, так как в нем ребенок также осваивает способ предстоящей деятельности.

Л.С. Выготский предложил следующую формулу развития игры:

Воображаемая ситуация/правила ---→ правила/воображаемая ситуация

Итак, в одном случае воображаемая ситуация содержится в числителе, а правила — в знаменателе. В другом случае, наоборот, правила находятся в числителе, а воображаемая ситуация — в знаменателе. Таким образом, можно смоделировать ситуации, в одной из которых правила будут выделяться и строиться на основании воображаемой ситуации, а в другой — воображаемая ситуация будет воссоздаваться из правил.

Например, в рамках подготовки детей к игре с правилами взрослый предлагает им поиграть в охотников и зайцев. При этом через интересное содержание и постановку разного уровня игровых задач взрослый добивается того, что игра обрывается множеством деталей и подробностей. После того, как дети наигрались, можно предложить им кратко описать игру, как-то нарисовать или графически изобразить ее. При этом взрослый на глазах у детей определенным образом иерархически выстраивает ее содержание, выделяя главное и опуская побочное. Постепенно в этом описании он помогает детям выделить основные правила игры и даже поиграть в эту новую игру с правилами.

Фактически в этой ситуации моделируется процесс перехода от сюжетно-ролевой игры к игре с правилами. При этом решаются две чрезвычайно важные задачи. Во-первых, такой переход к игре с правилами помогает не потерять воображаемую ситуацию, которая всегда присутствует в игровой деятельности. Во-вторых, ребенок приобретает способность строить и структурировать разное содержание, что является неотъемлемой частью его психологической готовности к школьному обучению.

Другой путь реализации связи сюжетно-ролевой игры и игры с правилами предполагает обратную ситуацию. Теперь взрослый, предлагая детям какие-либо правила, тут же помогает их осмыслить. Например, хорошо известная и любимая и детьми, и взрослыми игра-соревнование на перетягивание каната при определенной подсказке взрослого (через разные вопросы, аналогии и метафоры) может предстать как рассказ о двух птенцах, которым мама принесла длинного червяка, а они никак не могут поделить его. Данная ситуация может служить моделью того, как происходит трансформация чужих правил в свои собственные, а это и есть механизм развития произвольности в онтогенезе.

И тот, и другой метод реализации связи сюжетно-ролевой игры и игры с правилами могут быть использованы для целенаправленного развития игровой деятельности и коррекции развития игры в онтогенезе. Помимо этого, с их помощью можно решать многие проблемы психического и личностного развития ребенка. Использование их в практике работы с детьми и взрослыми позволяет играющему научиться манипулировать и управлять собственной игровой деятельностью, став ее подлинным субъектом.

В конце дошкольного возраста, если, конечно, ребенком были полноценно освоены все описанные виды игр, на первый план вновь выступает режиссерская игра. Однако

теперь она вбирает в себя особенности всех других видов игровой деятельности. Она позволяет как бы собрать воедино все достижения игры и представить их целостно. Эта новая ступень в развитии игровой деятельности обеспечивает как освоение других видов деятельностей, так и эффективное использование игры в реальной действительности.

Итак, важнейшая задача, которую необходимо решить при построении развивающего дошкольного образования, связана с обучением детей дошкольного возраста игре. Целостная система развивающего образования в дошкольном возрасте предполагает использование игры в качестве средства для обучения. При этом необходимо иметь в виду, что в основе игры, как уже указывалось, лежит воображаемая ситуация, в которой ребенок одновременно «плачет как пациент» (в игре) и «радуется как играющий» (вне игры). Воображаемая ситуация есть во всех видах игр. Однако эти воображаемые ситуации по-разному задаются в зависимости от вида игры. Например, в игре с правилами воображаемая ситуация задается правилом. Именно правило определяет, что кому делать, кто как ходит, кто выигрывает, а кто проигрывает. Согласно правилу, ребенок, например, должен замереть, когда кончается музыка, или бежать и занимать свободный стул, а не делать, что ему хочется. Или же, например, он не должен ловить мяч, который летит ему в руки, а всячески ускользать от него.

В сюжетно-ролевой игре воображаемую ситуацию задают взаимно дополнительные роли, например, врач–пациент, охотник–заяц, шофер–пассажир. Именно такие отношения помогают организовать и реализовать сюжетно-ролевую игру. В сюжетно-ролевой игре, если есть кто-то, кто учит, то обязательно должен быть тот, кто учится. Если есть тот, кто догоняет, то должен быть тот, кто убегает. В замечательном фильме «Берегись автомобиля» на вопрос милиционера, почему Деточкин убегал, тот ответил: «Ты догоняешь — я убегаю».

В образной или ролевой игре воображаемая ситуация задается образом. Ты сейчас двигаешься особым образом, так как ты сейчас «машина». Ты сейчас что-то любишь, а что-то не любишь, так как ты — это не ты, а определенный персонаж, например, Снегурочка, которая будет любить мороженое и не будет любить сидеть у костра.

Наконец, в режиссерской игре воображаемая ситуация задается путем соединения предметов (ситуаций) по смыслу. Во многом это прямо противоположно классификации, когда предметы соединяются по значению.

В развитии каждого вида игровой деятельности (игра режиссерская, образная, сюжетно-ролевая и с правилами) можно выделить два этапа. На первом этапе игра выступает как **самоценная деятельность**. При этом она непосредственно связана с некоторой предметной основой, которая осмысливается и переосмыляется через воображаемую ситуацию. Например, если девочка готовит обед, то у нее, как правило, есть какая-то кастрюлька или предмет, ее замещающий, с которым она совершает определенные действия — наливание воды, помешивание и т.п. На втором этапе игра теряет такую жесткую привязку к предметным действиям, и многие из них уже оказываются возможным только упомянуть — «Как будто я уже сварила суп» или даже «Как будто мы уже поели». В этом случае можно сказать, что игра становится **формой** деятельности.

Итак, в одном случае игра выступает как деятельность, ориентированная на предметы, где и форма (отношения), и содержание совпадают. В другом случае игра остается игрой, прежде всего, в силу особых отношений, в ней реализуемых, а ее предметное содержание переносится в вербальный план. Это может служить критерием того, что игра стала выступать в качестве формы деятельности.

Несовпадение формы и содержания игровой деятельности легко увидеть на примере некоторых игр с правилами. Например, в свое время была очень популярна игра в почту, когда на балах, а иногда и просто на вечеринках молодые люди писали друг другу письма, а

почтальон их разносил. При этом надо было угадать, от кого получено письмо. На первый взгляд, это обычная игра с правилами, но вот ее содержание не очень свойственно игре. Ведь для того, чтобы угадать, от кого пришло письмо, его надо **реально, а не условно** прочитать. Рассмотрим практически любую настольно-печатную игру, где надо бросать игровые кубики и двигать фишки. Какие-то деления на игровом поле оказываются «вредными», и играющему приходится возвращаться назад, а какие-то, наоборот, помогают сразу переместить фишку на много шагов вперед. Эти внезапные передвижения фишки диктуются содержанием картинок или игры в целом («Ты скатился под горку», «Ты улетел на самолете»), но, чтобы принимать участие в такой игре, надо реально кидать кости и правильно считать, на сколько делений можно продвинуть фишку.

Таким образом, оказывается, что в одних случаях игра и по особенностям общения, и по переосмысленному предметному содержанию выступает как целостная однородная деятельность, в других — ее предметное содержание вербализируется, а в третьих — предметное содержание игры требует реальных, а не условных действий. Эти особенности игровой деятельности могут стать основой для использования ее во вспомогательных целях и, прежде всего, конечно, в обучении. Говоря об использовании игры в качестве формы обучения, мы, прежде всего, имеем в виду основные критерии игры, связанные с воображаемой ситуацией и двусубъектностью. Помимо этого, игра в качестве формы не предполагает особого игрового содержания. В ней уже, с одной стороны, есть возможность переосмысления реальной предметной действительности, а с другой стороны, предполагается некоторая условность, связанная с особенностями игровой деятельности. Например, в игре в больницу коробка из-под апельсинов может быть переосмыслена как кровать, а ночь, когда все спят, изображается минутным закрыванием глаз.

Включение игры в процесс обучения предполагает создание воображаемой ситуации и условий для реализации двусубъектности. Причем оба этих критерия игровой деятельности тесно взаимосвязаны между собой. Более того, можно сказать, что если мы создаем условия для того, чтобы субъект одновременно почувствовал себя и в деятельности, и вне ее, то этим самым мы создаем и воображаемую ситуацию. Использование игры в качестве формы обучения предполагает введение в ее содержание той или иной воображаемой ситуации. Возьмем, к примеру, довольно типичную и не очень любимую детьми ситуацию уборки комнаты. Ребенок хорошо знает, что при уборке надо расставить игрушки по местам, подмести пол, вытереть пыль. А теперь представьте, что щетка для подметания и тряпка для вытирания пыли, оказывается, давно любят друг друга. Или подметающая пол девочка вдруг превращается в Бабу-ягу на метле или в Золушку, мечтающую поехать на бал. Или мы просто будем соревноваться, кто быстрее уберет все игрушки. Типичная реальная ситуация превратилась в игру, причем вид и характер этой игры будут зависеть от способа задания воображаемой ситуации. Любовь щетки и тряпки, скорее всего, успешно реализуется в режиссерской игре. Баба-яга станет главным участником образной игры. Золушка, наверное, будет центральной героиней сюжетно-ролевой игры. А веселое соревнование ляжет в основу игры с правилами. При этом необходимо отметить две важные особенности организуемой таким образом деятельности. Во-первых, введение воображаемой ситуации в не очень любимую детьми уборку позволяет сделать этот процесс интересным для ребенка. Оказывается, что нелюбимые детьми ситуации часто связаны с непониманием ребенком их сути и необходимости. В этом контексте игра помогает превратить любой неинтересный и непонятный процесс в увлекательную и понятную деятельность. Во-вторых, адекватно используя игру, взрослый добивается желаемого результата и, кроме того, **учит** ребенка осмыслять и переосмыслять реальную действительность. Особенность превращения реальной ситуации в игру связана с тем, что для этой цели можно использовать только те сюжеты и игры, которые уже хорошо знакомы ребенку. Например, если ребенок уже знает, как изображать Бабу-ягу, или имеет

опыт игры в Золушку, то тогда эти образы и роли можно использовать во вспомогательных целях. Если же ребенок только недавно посмотрел фильм с Бабой-ягой или прослушал сказку про Золушку, то его игровая деятельность должна быть, в первую очередь, полноценно реализована в ее «чистом» виде как самоценная.

Использование игры в качестве формы организации обучения следует проводить в определенной логике. Так, режиссерская игра, возникающая в младшем дошкольном возрасте, сначала, как и другие виды игры, развивается как самоценная деятельность. Это означает, что она пока не может быть использована в процессе обучения. А учитывая тот факт, что у детей этого возраста другие виды игры тоже пока еще не освоены, то говорить об использовании игры в обучении детей младшего дошкольного возраста по меньшей мере нецелесообразно.

Следующим видом игровой деятельности, возникающим после режиссерской игры, является образная игра. Если к этому моменту режиссерская игра уже получила свое полноценное развитие, то ее можно использовать в обучении. При этом важно помнить, что, как правило, образная игра выступает в качестве центральной у детей четырех лет, то есть говорить об использовании игры в качестве средства обучения можно только с этого возраста. Однако, как показывает практика, режиссерская игра у большинства современных детей четырех лет еще не обладает характеристиками игровой формы, так что включение этой игры в обучение должно быть отложено на более поздний срок. Помимо этого, еще одной важной характеристикой обучения является количество его участников. Учитывая то, что режиссерская игра — это преимущественно индивидуальная деятельность, то ее использование в качестве средства тоже должно проводиться в индивидуальном обучении. Таким образом, учить с помощью игровой деятельности нельзя, по крайней мере, до среднего дошкольного возраста, так как это нарушает процесс становления и развития самой игры и не способствует эффективности обучения. Первое использование игры в обучении предполагает организацию индивидуального обучения.

Возраст пяти лет давно известен как период, в котором ведущее значение имеет сюжетно-ролевая игра. Это означает, что в этом возрасте возможно использование уже двух видов игры — режиссерской и образной, обе из которых преимущественно индивидуальны.

В старшем дошкольном возрасте, в котором уже появляются игры с правилами и развитая режиссерская игра, наилучшим средством обучения будет сюжетно-ролевая игра. Кстати, если посмотреть на детей этого возраста (а сюда во многом могут быть отнесены и младшие школьники, особенно первоклассники), то легко увидеть, что они **играют** в школу. При этом им абсолютно не важно, кого или чему учить. Они могут обучать бабушек, а могут — игрушечных зверушек. Для них важно, что учитель вызывает учеников, ставит им отметки и может написать замечание в дневник. В их играх преимущественно воспроизводятся и реализуются очевидные школьные атрибуты. Например, дети этого возраста очень любят особую форму, портфели и ранцы, даже домашние задания, так как все это, по их мнению, отличает школьную жизнь.

Игра с правилами выступает важным средством организации обучения в младшем школьном возрасте и, помимо того, что помогает ребенку усвоить необходимые знания, обеспечивает переход от обучения без прямой задачи научиться в подлинную учебную деятельность. Использование игры в качестве вспомогательного средства для построения развивающего обучения накладывает свои особенности на сам учебный процесс. Так, например, режиссерская и образная игра, как правило, носят индивидуальный характер. Это означает, что их использование в обучении ориентировано на индивидуальное обучение, что практически делает неприемлемым фронтальное обучение детей младшего и даже среднего дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте, когда ребенок должен был освоить сюжетно-ролевую игру, использование игры в обучении может стать коллективным, правда, при особом распределении ролей. При этом важно отметить, что ребенок, исполняя роль ученика, будет в основном ориентироваться на внешние признаки — поднимать руку, вставать в качестве приветствия и т.п., а не на задачу научиться. Поэтому игры в школу или в детский сад в этом возрасте оказываются малопродуктивными в плане обучения, даже тогда, когда ребенок исполняет роль учителя.

Итак, построение развивающего дошкольного образования предполагает последовательное решение выделенных задач. Говоря об обучении в дошкольном возрасте, необходимо выделить две важные закономерности, которые определяют его развивающий характер. Первая закономерность связана с **созданием условий и ситуаций, где бы ребенок мог проявить волевое усилие**. Дошкольник по-настоящему радуется, когда сумел преодолеть себя. Поэтому ориентация в дошкольном возрасте на то, что ребенку нравится, мало пригодна для развивающего обучения. Как правило, то, что нравится, не требует усилий. Поэтому при построении развивающего обучения надо ориентироваться на то, что у ребенка не получается, на то, что ему трудно. Взрослый при этом должен помогать **ребенку осмысливать свои волевые усилия**, как, например, происходит при обыгрывании.

Если попытаться проанализировать разные виды игры с точки зрения воли и произвольности, то можно убедиться, что они неоднородны. Так, режиссерская и образная игра, в первую очередь, из-за их индивидуального характера, с одной стороны, предполагают наличие воображаемой ситуации и даже двусубъектность. Вместе с тем, с другой стороны, они мало влияют на развитие воли и произвольности.

Существенный качественный скачок в развитии воли и произвольности происходит в сюжетно-ролевой игре. Возьмем, к примеру, довольно популярную игру в больницу. Ребенок, играющий роль врача, имеет воображаемую ситуацию. Он ориентируется одновременно на свой опыт (реальное поле) и свой замысел (воображаемое поле). Однако сюжетно-ролевая игра, даже в индивидуальных своих формах, принципиально коллективная. Это означает, что ребенок, играющий роль врача, должен помимо воображаемой ситуации, свойственной этой роли, одновременно ориентироваться на воображаемую ситуацию ребенка, играющего роль пациента. При этом, и это принципиально важно, он должен **одновременно** ориентироваться на обе эти воображаемые ситуации. Иными словами, «точка во вне», позволяющая ребенку удерживать одновременно реальное и смысловое поле, приобретает более сложный характер. Теперь ребенок должен удерживать не только свое реальное и смысловое поле, но и поля своего партнера по игре. Это служит основой становления и развития произвольности собственно игровой деятельности и может быть названо главной отличительной особенностью **субъекта игровой деятельности**.

Наличие субъекта игровой деятельности является показателем того, насколько ребенок или взрослый умеет управлять собственной игрой. Создание условий для становления и развития субъекта игровой деятельности позволяет ребенку, с одной стороны, не «залипать» на игре, а с другой стороны, обеспечивать развитие воли и произвольности.

Последним видом игры, свойственным детям дошкольного возраста, является игра с правилами. В ней ребенок должен научиться реализовывать собственную волю.

Для того, чтобы реализовывать деятельность, в которой появляются развернутые правила и скрытая воображаемая ситуация, должны поменяться смысловые акценты в игровой деятельности. Так, если в режиссерской, образной и сюжетно-ролевой игре ребенок/взрослый, в первую очередь, ориентирован на собственный замысел, то в игре с

правилами во главу угла ставится реальное игровое поле с реальными отношениями, реальным выигрышем и т.п. При этом для ребенка крайне важно не потерять воображаемую ситуацию, которая, собственно, и делает игру игрой. Именно поэтому прав был Д.Б. Эльконин, подчеркивавший, что игра с правилами является генетическим продолжением сюжетно-ролевой игры.

В игре с правилами ребенок вынужден ориентироваться не только на собственную воображаемую ситуацию, но и на воображаемые ситуации партнеров по игре. Как правило, это игры командные, и поэтому у ребенка в процессе такой игры с необходимостью появляется субъект игровой деятельности, объединяющий разные воображаемые ситуации участников игры.

Вторая закономерность касается центрального новообразования дошкольного возраста — **воображения**. С одной стороны, воображение реализуется и развивается в игре. Но есть другой вид воображения, воображение не смысловое как в игре, где все может быть всем, а воображение объективное, которое развивается и реализуется в детских видах деятельности — рисовании, конструировании, аппликации, экспериментировании и т.п. Их непосредственная связь с развитием воображения и игрой предполагает совершенно иной, нежели сейчас широко использующийся, способ обучения этим видам деятельности [4].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб: Питер, 2001. С. 56–79.
2. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левъ, 2017. 338 с.
3. *Кравцова Е.Е.* Воспитание волшебников. М.: Левъ, 2019. 300 с.
4. *Кудрявцев В.Т.* Становление свободы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 1. С. 12–21.
5. *Максимов А.А.* Психологическая природа компьютерно-игровой зависимости // Журнал общества Л.С. Выготского. 2009 г. № 2. С. 109–117.
6. *Смирнова Е.О.* Детская психология: Учебник. М.: ВЛАДОС, 2006. 366 с.
7. *Фомичева Т.П.* Роль игры в обучении педагогов // Культурно-историческая психология развития / Материалы Первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского (г. Москва, 15–17 ноября 2000 г.) / Под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 204–206.

The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children

Kravtsov G.G.,

Doctor of Psychology, Professor, Moscow, Russia, ekravcva@gmail.com

Kravtsova E.E.,

Doctor of Psychology, Professor, leading Researcher Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ekravcva@gmail.com

In the article, developing preschool education is considered in the logic of game activity. The authors followed L.S. Vygotsky is considered an imaginary situation as the criterion for the game

and distinguishes two-positional nature as its essential characteristic. The article proves that the game in cultural-historical psychology has characteristics similar to the zone of proximal development. Developing preschool education is considered from the point of view of creating conditions for the formation and development of bi-subjectivity. According to the authors, developing preschool education should solve three problems - the task of forming psychological readiness for playing activity, the task of learning the game, and the task of using the game as a learning tool. There are two patterns that determine the developmental nature of learning at preschool age - this is the creation of situations in which the child should realize a strong-willed effort and purposeful development of a central psychological neoplasm.

Keywords: developing preschool education, zone of proximal development, game, two-positioning, imaginary situation, subject of game activity, game as a valuable activity, game as a form of life activity organization.

References

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of the child]. *Psikhologiya razvitiya [Developmental psychology]*. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2001, pp. 56–79.
2. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Game Psychology: Cultural-Historical Approach]. Moscow: Lev" Publ., 2017. 338 p.
3. Kravtsova E.E. Vospitanie volshebnikov [Raising Wizards]. Moscow: Lev" Publ., 2019. 300 p.
4. Kudryavtsev V.T. Stanovlenie svobody [The formation of freedom]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2017, no. 1, pp. 12–21.
5. Maksimov A.A. Psikhologicheskaya priroda komp'yuterno-igrovoi zavisimosti [The psychological nature of computer-gaming addiction]. *Zhurnal obshchestva L.S. Vygotskogo [Journal of the Society L.S. Vygotsky]*, 2009, no. 2, pp. 109–117.
6. Smirnova E.O. Detskaya psikhologiya: Uchebnik [Child psychology]. Moscow: Vldos Publ., 2006, p. 366.
7. Fomicheva T.P. Rol' igry v obuchenii pedagogov [The role of the game in teacher training]. In Petukhova I.A. (ed.), *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya razvitiya. Materialy Pervykh chtenii, posvyashchennykh pamyati L.S. Vygotskogo (Moskva, 15–17 noyabrya 2000) [Cultural-historical developmental psychology. Proceedings of the First readings devoted to the memory of L.S. Vygotsky]*. Moscow: Smysl Publ., 2001, pp. 204–206.