

Психологические вопросы дошкольной игры¹

Д. Б. Эльконин,
доктор психологических наук, профессор

Игра по праву заняла в практике отечественных дошкольных учреждений важное место. Сейчас уже нет нужды доказывать, что она имеет большое значение для всего хода развития детей в дошкольном возрасте. Мы укажем лишь на два ряда фактов, подтверждающих это положение.

В самое последнее время под руководством проф. А. Н. Леонтьева в отделе детской психологии Института психологии Академии педагогических наук был проведен ряд экспериментальных исследований, осветивших, в частности, вопрос о значении игры для развития психических процессов.

З. М. Истомина подвергла специальному исследованию процессы возникновения произвольной памяти в дошкольном возрасте. Ее исследование показало, что в ходе игры создаются благоприятные условия для того, чтобы задача нечто припомнить и запомнить впервые возникла перед ребенком младшего дошкольного возраста как самостоятельная задача и, следовательно, создались бы предпосылки для развития процессов произвольного запоминания и припоминания. Это же исследование показало, что специальное упражнение процессов памяти оказывается особенно эффективным в том случае, если оно включено в процесс игры.

З. В. Мануйленко в специальном экспериментальном исследовании убедительно показала, что сознательный контроль движений в игре у малышей значительно выше, чем в деятельности, осуществляемой по заданию.

Наконец, исследованиями А.В. Запорожца и Я.З. Неверович, посвященными развитию движений, было показано, что игра имеет ближайшее отношение к формированию моторики ребенка дошкольного возраста.

Второй ряд фактов относится к сравнительному исследованию игры у детей, стоящих на различных уровнях интеллектуального развития. Уже Трошин указывал, что у детей с недостаточным интеллектуальным развитием игра не достигает того уровня, который типичен для нормальных детей. Наоборот, наблюдения над игрой у детей с ранними проявлениями специальной одаренности (музыкантов, художников, математиков, поэтов) и высоким общим интеллектуальным развитием показывают, что игра у этих детей является особенно богатой.

Конечно, эти факты соответствия между уровнем развития личности ребенка и уровнем развития игры еще ничего не говорят сами по себе. Они указывают лишь на наличие из-

¹ Печатается по: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. М., 1995.

вестной связи, но что здесь первично, а что вторично — остается еще не выясненным, и это является предметом дальнейших исследований.

Оба ряда фактов с убедительностью показывают, что игра имеет значение не только для тех психических процессов, которые в нее непосредственно включены, как, например, воображение, мышление, но и для таких, которые в ней непосредственно могут не принимать участия, или, во всяком случае, связаны с ней косвенно, например память.

В процессе игры не только развиваются отдельные психические функции, но и происходит изменение психики ребенка в целом.

В основе почти всех попыток устранить игру из практики дошкольного воспитания или ограничить ее роль для развития ребенка-дошкольника лежит точка зрения на игру как на деятельность, в которой упражняются лишь отдельные психические процессы и которая, следовательно, может быть заменена другими видами упражнений или занятий игрового характера.

В противовес этой точке зрения практика дошкольного воспитания и специальные экспериментальные исследования, на которые мы ссылались выше, показывают, что значение игры не сводится только к упражнению отдельных психических процессов. Ее значение для развития ребенка дошкольного возраста определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны психического развития личности ребенка в целом, развития его сознания.

Всякий педагог знает, что организовать и стимулировать творческую игру детей-дошкольников значительно труднее, чем организовать любое занятие. Эти трудности связаны, прежде всего, с тем, что при организации игры роль и функции педагога не так ясны и определены, как в организации занятий. Трудности организации творческого игрового процесса, неумение руководителя найти свое место в детской игре и руководить ею иногда приводят к тому, что педагог вместо того, чтобы организовать творческую игру детей, которая к тому же нередко приводит к нарушению внешнего порядка, к шуму и т. д., предпочитает устроить занятия, при которых все идет спокойно и гладко.

Выяснение психологической природы игры должно дать нам не только понимание ее значения для развития ребенка, но и ключ к тому, чтобы овладеть процессом игры и сознательно им руководить, научиться организовывать игру так же, как любое занятие, использовать игру как средство воспитания и развития ребенка дошкольного возраста. Эта практическая задача, стоящая перед психологическим исследованием, придает ему жизненный смысл, делает его значимым.

Раскрытие психологической природы дошкольной детской игры заключается в том, чтобы понять и выяснить в игре то, что определяет собой психологическое развитие личности ребенка и его сознания, симптомом которого является развитие отдельных психических процессов — мышления, воображения, восприятия, памяти, воли. Изменения этих отдельных процессов в игре ясно видны и даже могут быть измерены, но за ними скрываются и их определяют более существенные, хотя не так ясно видимые, более глубокие изменения личности и сознания ребенка.

Для того чтобы понять эти наиболее существенные изменения, необходимо подвергнуть психологическому анализу игру на той ступени, когда она уже достаточно сформировалась и развилась, т. е. тогда, когда она содержит уже в себе все компоненты, характерные для игрового процесса, для творческой ролевой игры ребенка-дошкольника.

Наша задача поэтому будет заключаться в том, чтобы подвергнуть психологическому анализу игру не у ее истоков и не в конце ее развития, когда она уже увядает, уступая другим видам деятельности, а в ее расцвете, на самом ее подъеме, какой она бывает в начале второй половины дошкольного возраста.

Почти все исследователи, изучавшие игру, единодушно отмечают, что игра является наиболее свободной деятельностью ребенка-дошкольника. Этот непринужденный характер

игры выражается не только в том, что ребенок свободно выбирает сюжет игры, но и в том, что его действия с предметами, вовлекаемыми в игру, отличаются от обычного употребления предметов значительной независимостью от конкретного значения этих предметов и определяются теми значениями, которые сам ребенок придает им в игре.

Творческая свобода игры выражается и в том, что ребенок отдается игре со всей силой свойственной ему эмоциональности, испытывая во время игры максимальное удовольствие. Эмоциональная насыщенность игры настолько сильна и настолько очевидна, что именно этот момент часто выдвигается на первый план. Эмоциональный характер игрового процесса отчасти содействовал тому, что игру долгое время неправильно считали инстинктом.

Основной парадокс игры и заключается в том, что, будучи деятельностью максимально свободной, находящейся во власти эмоций, она является источником развития произвольности и сознания ребенком своих действий и своего «я».

Нельзя понять природы игры, если не понять сущности этого основного противоречия.

Для раскрытия этого внутреннего противоречия необходимо вновь пересмотреть вопрос о так называемой свободе игры и попытаться выяснить, не содержит ли игра известных внутренних ограничений, подчиняясь которым ребенок и научается подчинению внешним ограничениям — правилам поведения.

Так как в подвижных играх с правилами эти внутренние ограничения, которым подчиняется ребенок, выражены более рельефно, мы прежде всего рассмотрим вопрос о взаимоотношении в ходе детского развития подвижных игр с правилами, с драматическими играми или играми с ролями.

С целью выяснения этого вопроса мы подвергли анализу подвижные игры, практикуемые в дошкольных учреждениях и описанные в наиболее распространенных сборниках детских игр: Чулицкой, Всесоюзного совета физической культуры, Волковой и Вейнберг, Филитиса. Всего было подвергнуто анализу 147 игр, предназначенных для различных возрастных групп детских садов. Из общего количества 15 игр предназначены для 3–4-летних детей, 46 — для 5–6-летних и 76 — для 7-летних.

Все игры с интересующей нас точки зрения были разбиты на четыре группы. К первой группе мы отнесли подражательно-процессуальные игры, в которых действия детей сводятся к простому подражанию известным действиям по образцу; ко второй группе — драматические игры по определенному сюжету; к третьей — игры с несложными правилами по сюжету; наконец, к четвертой — игры с правилами без сюжета и элементарные спортивные игры.

Распределение всех проанализированных игр по группам и возрастам дает следующая таблица:

Типы игры	Возраст		
	3—4 года	5—6 лет	7 лет
	Кол-во игр (в %)		
Подражательно-процессуальные	20	2	—
Драматические	53	11	3
С правилами по сюжету	20	39	29
С правилами без сюжета	7	48	68

Эта таблица убедительно показывает, что игра в дошкольном возрасте развивается от игр подражательно-процессуальных через драматические игры со скрытыми правилами к играм с открытыми правилами без сюжета. Этот психолого-педагогический принцип, по-

видимому, и лежит в основе распределения игр по возрастам в дошкольном периоде развития ребенка.

Если проследить изменение одной и той же игры на протяжении дошкольного возраста, то мы увидим сходную картину, как одна и та же игра превращается из игры драматизированной или игры с ролями в игру с правилами. Для примера приведем хотя бы игру в «кошки и мышки», которая превращается в чисто спортивную игру с правилами — «ловитки».

Таким образом, в подвижных играх с правилами, которые проводятся в наших дошкольных учреждениях и нормированы программами по физическому воспитанию, подчинение правилу у младших детей проводится через сюжет игры или роль. Чем моложе дети, тем содержательнее и непосредственнее должна быть связь между правилами, которым должен подчинить свои действия ребенок, и ролью, которую он берет на себя. Но постепенно сюжет или роль свертывается, оставаясь только в названии ролей или условном чертеже и, наконец, только в названии игры, приобретающем чисто условный характер, например: «Иголка и нитка» или «Бег мороженщиков». Здесь между правилами, которым подчиняются дети, и названием игры существует очень отдаленная или даже чисто условная связь.

Анализ развития подвижных игр с правилами приводит нас к заключению, что центральным по своему значению для игр в дошкольном возрасте является своеобразное отношение между ребенком и ролью, которую он берет на себя, содержащей правила, действующие в процессе игры.

Это соотношение и явилось предметом нашего исследования.

Прежде чем составить экспериментальную методику, которая раскрыла бы связи, существующие между указанными выше двумя органически слитыми моментами всякой игры, мы наблюдали игры в обычных условиях жизни детского учреждения. При этом мы столкнулись с рядом интересных фактов, показавших нам, в каком направлении должны идти наши экспериментальные попытки.

Не имея возможности в рамках настоящей статьи полностью описать весь собранный таким образом материал, мы остановимся только на отдельных фактах, заслуживающих внимания.

В одной из игр в прятки, проводившихся нами с ребятами разных возрастов (одной девочке было 3 года, а другой — 6 лет), мы наблюдали следующее.

Когда я предложил девочкам поиграть со мной в прятки, они с большим и нескрываемым удовольствием приняли предложение. Девочки сразу бросились в соседнюю комнату и спрятались за вешалку с висевшими на ней пальто. Я, конечно, сразу обнаружил место, где они спрятались, но сделал вид, что не заметил их, и начал поиски в других местах. По мере того как я искал девочек, за вешалкой разыгрывалась драма. Младшей из девочек хотелось выскочить из-за вешалки или, по крайней мере, крикнуть, чтобы показать, где она находится, и дать мне возможность ее найти. Для нее, по-видимому, весь смысл игры заключался в связи со мной как со взрослым. Экспериментатор, который вел игру, был как бы центром всей ситуации, определявшим ее поведение. Старшая девочка закрывала сестренке рот и удерживала ее, говоря, что надо молчать и сидеть на месте. Убеждения не помогли, и, в конце концов, младшая девочка выбежала с радостным криком прямо в мои объятия.

Такая картина наблюдалась несколько раз. По-видимому, для старшей девочки уже выделились известные правила, и для нее смысл игры заключался в подчинении им, в то время как для младшей смысл игры состоял в самом процессе прятания, с одной стороны, и в общении с экспериментатором — с другой.

Эти наблюдения послужили прототипом специального эксперимента, проведенного над детьми разных возрастов в дошкольном учреждении. Эксперимент состоял из двух серий. В первой из них мы играли с детьми в прятки, во второй — та же игра приобретала характер игры в «кошки и мышки», где кошка охотилась за мышкой; спрятавшейся в норке. Для уси-

ления действия игровой ситуации во второй серии мы вводили маски, подчеркивающие роли, взятые детьми.

Анализ собранных таким образом материалов позволяет сделать следующие выводы.

Для младших детей (трехлеток) типичным является прятание в одно и то же место. Им нравится **прятаться**, и совсем не главное для них **спрятаться**. У большинства этих детей нет подчинения правилу ни в игре с развернутой игровой ситуацией, ни без нее. Введение ролей даже с подчеркивающими роль аксессуарами ничего не меняло в характере их поведения. Лишь в отдельных случаях мы наблюдали превосходство в отношении подчинения правилам игр о развернутой игровой ситуацией. При этом, чем более она была развернута, тем сильнее сказывалось превосходство.

У четырехлеток наблюдается явное превосходство игры с развернутой ситуацией, т. е. с ролью, над игрой с правилами. Для них смысл игры заключается именно в **выполнении роли**. Поэтому их поведение подчинено не правилам, которые еще не вычленились внутри роли, взятой на себя, а роли, в которую правило включено. Для них важно «**не попасться кошке**», а не «**сидеть тихо**». Последнее есть лишь естественный результат нежелания попасться кошке, вытекающий из взятой на себя роли.

Лишь у 5-летних детей и старше подчинение правилам игры в прятки не требует игровой ситуации и роли. Правило здесь уже выделяется, и подчинение ему представляет само по себе известный смысл для ребенка.

Эти экспериментальные материалы еще раз убедительно показывают, что внутри роли заключено правило поведения, органически связанное с ней, и что развитие игры идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытым в ней правилом к играм с открытым правилом и свернутой игровой ситуацией.

Если таков ход развития игры, то естественно, что педагогическое руководство ею не может проходить мимо этого центрального пути развития игры. Задача педагога при этом будет заключаться в том, чтобы искусственно не задерживать детей на уже пройденных стадиях, а, наоборот, содействовать вычленению правила внутри роли путем постепенного свертывания игровой ситуации, уменьшения количества игровых аксессуаров, сведения их сначала до минимума, а затем и до полного устранения.

При этом в зависимости от сложности правил роль игровой ситуации в различных играх может быть разной. В то время как одни правила могут быть уже вычленены и игра может приобрести характер игры с правилами, в более сложных случаях развернутая игровая ситуация должна еще сохраняться.

Естественно возникают вопросы: как происходит процесс вычленения правил поведения, когда и как правила впервые выступают перед сознанием ребенка именно как правила поведения определенного лица?

В психологической литературе отмечено, что детям очень трудно играть «в самих себя» и они никогда не берут на себя таких ролей. Это и понятно, если признать, что вычленение правил своего поведения значительно труднее, чем вычленение правил поведения другого лица, особенно взрослого.

Это послужило поводом поставить ряд экспериментальных игр с детьми различных возрастов, в которых дети выполняли то более близкие им, то более отдаленные роли. Мы предлагали детям играть «в самих себя», затем «в детский сад», где они должны были изображать своих же товарищей — детей, а затем различных взрослых — педагога, маму и др.

Приведем в качестве примера один из протоколов эксперимента.

Нина и Дина (семилетки) внимательно выслушивают предложение играть «в самих себя».

Нина улыбается и отвечает: «Так нельзя играть. Вы и есть Елена Абрамовна (смеется). Как же мне в Нину играть, когда я и есть Нина?»

Дина серьезно выслушивает предложение экспериментатора и предлагает: «Тогда нужно зарядку делать, потом завтракать, потом заниматься. Или вы хотите не так? Я иначе не знаю как».

Экспериментатор предлагает играть так, чтобы Дина была Тamarой, а Нина — Милочкой.

Дина: «Я не хочу Тamarой. Она все плохо себя ведет, не занимается. А вчера мы везде искали карандаши, а она запрятала. Что же, и мне все к себе в ящик прятать, что ли?» (Смеется.)

Экспериментатор: «Ну, не всегда уж с ней такие случаи бывают».

Дина: «Почти что всякий день. Я не хочу Тamarой. Я лучше... (Думает.) Ну, я лучше Ниной буду». (Обе смеются.)

Дина (как бы за Нину): «Можно мне к малышам дежурить?» Обернулась к Нине и к экспериментатору: «Она и все любят у малышкой дежурить. — Я буду в ночной Иру одевать и Верочку». (Обе смеются.)

Экспериментатор: «Ну, дети, сядем заниматься».

Мила (к Нине): «Вот тебе карандаш».

Обе девочки сели и спокойно пишут. Нина вдруг надулась и повернулась спиной к столу.

Экспериментатор: «В чем дело?»

Нина (с улыбкой): «Карандаш плохой».

Экспериментатор: «Дай отточу».

Нина: «Нет, Мила когда и не надо вдруг надуется». (Девочки смеются и пишут.)

Экспериментатор: «Нина, что ты написала?»

Дина читает медленнее, чем обычно: «Шар. У мамы шар». Нина продолжает дуться.

Экспериментатор: «Милочка, все сделают уроки, а у тебя еще в тетради ничего нет. Мы кончим, а у тебя пропуск».

Нина, нехотя и надувшись, повернулась и пишет. Вдруг обе девочки рассмеялись.

Экспериментатор: «Ну, молодцы, хорошо поработали».

Девочки смеются и уходят к детям на прогулку. Дина, одеваясь, говорит: «Нина, правда, как Мила, надулась? Мила так всегда».

Все собранные нами материалы с достаточной очевидностью говорят, что для того, чтобы ребенок взял на себя какую-нибудь роль, необходимо выделить в том человеке, роль которого ребенок берет на себя, характерные признаки, присущие этому человеку, **одному ему** присущие признаки, правила **его** поведения. Только тогда, когда перед ребенком достаточно рельефно встали эти правила, характеризующие отношение этого человека к вещам и другим людям, роль может быть взята ребенком.

В сущности, игра является тем видом деятельности ребенка-дошкольника, где вычленение правил поведения того или иного взрослого человека практически осуществляется ребенком. Наши эксперименты, несмотря на некоторую их искусственность, содержат в себе то, что имеется во всякой игре с ролями, с той лишь разницей, что то, что в обычной игре дано в скрытом виде и не может быть в силу этого обнаружено, здесь вынесено вовне.

В нашей экспериментальной игре мы давали задание ребенку взять на себя определенную роль, тем самым перед ребенком ставилась задача выделить в человеке, роль которого он должен взять на себя, признаки, его характеризующие, правила его поведения, особенности его отношения к другим людям и вещам.

Но такая же задача заключена во всякой игре с ролями, с той лишь разницей, что эту задачу ребенок ставит себе сам. Вернее было бы сказать, что эта задача заключена в его стремлении быть в игре кем-либо.

Существенным отличием решения ребенком этой задачи в обычно протекающей игре от нашей экспериментальной ситуации является то, что в первом случае дети редко избира-

жают конкретных взрослых. Обычно это взрослый, носитель определенной общественной функции. Беря на себя в игре роль летчика, часового, доктора, ребенок изображает не конкретного доктора, летчика, шофера, а носителей этой профессии вообще. Перед ребенком стоит задача не только выделить определенные характерные признаки и правила поведения, но и обобщить их.

Таким образом, если мы хотим, чтобы дети играли в летчиков, красноармейцев, кондукторов, если мы хотим, чтобы та или иная роль была взята ребенком, им прежде всего должны быть обобщены соответствующие общественные функции и правила поведения. Если этого нет, т. е. если та или иная профессия, тот или иной человек обладает известной привлекательностью для ребенка, но общественные функции, профессия, правила поведения ребенку не ясны, то такая роль не может быть взята ребенком.

Следовательно, одним из обязательных условий принятия на себя ребенком той или иной роли является вычленение **общественных** правил поведения того человека, роль которого он берет на себя.

Конечно, ребенок и до взятия на себя определенной роли знает кое-что об общественных функциях тех людей, которых он будет изображать в игре. Он знает это и из непосредственных встреч с этими людьми, и из рассказов о них педагогов, и из книг. Источники знаний детей в этом отношении многообразны. Казалось бы, что игра здесь ничего нового не вносит, а лишь включает в себя то, что и без нее известно ребенку. Такая точка зрения, однако, неверна. Общественные функции того или иного лица, правила его поведения в определенной Мере известны ребенку до игры. Это является предпосылкой принятия ребенком на себя той или иной роли. Но для взятия на себя роли того или иного лица эти общественные функции и правила поведения не были ребенком достаточно выделены, не стали предметом его **активного** отношения, предметом его **сознания**.

Задолго до того, как ребенок берет на себя роль летчика, красноармейца, доктора, он знает, что летчик управляет самолетом, боец борется с врагом и стреляет из винтовки, доктор лечит детей и делает им прививки, но сам способ управления самолетом, отношение летчика к другим членам экипажа, к пассажирам, самолету, способ действия бойца, его отношение к оружию, к начальникам и товарищам, способ действия доктора, его отношения с пациентами — все это не было достаточно выделено и обобщено им.

Игра не только впитывает в себя знания детей об окружающей их социальной действительности, но поднимает их на более высокий уровень, придает им более сознательный и обобщенный характер. Через игру мир социальных отношений значительно более сложных, чем те, которые доступны ребенку в его неигровой деятельности, вносится в жизнь ребенка и поднимает ее на более высокий уровень.

В этом одна из существенных черт игры, в этом одно из самых существенных ее значений для развития детской личности.

Итак, мы установили, что ребенок, беря на себя выполнение роли какого-либо взрослого, тем самым принимает на себя выполнение определенных общественных функций и правил, присущих данному человеку как представителю определенной профессии.

Но ведь ребенок в игре берет на себя роль взрослого только условно. При выполнении этой роли он во все время игры остается ребенком. Поэтому если принятие на себя роли является условным, то, может быть, и выполнение тех правил, по которым должен вести себя ребенок, тоже условно, и ребенок может обращаться с ними совершенно свободно, меняя их по своему произволу?

Этот вопрос об условности выполнения правил в игре, о свободе ребенка по отношению ко взятой на себя роли мы подвергли специальному исследованию.

Для выяснения этого вопроса мы по ходу игры пытались в некоторых ролях нарушать правила поведения или вводили правила, связанные не органически, а только условно.

Приведем в качестве примера игру «в доктора», специально организованную нами. Для этой игры в детскую комнату вносились необходимые аксессуары — столик, белый халатик, трубка для выслушивания. Один из детей брал на себя роль врача, другие дети были пациентами и приходили на прививку. Дети по очереди подходили к столу «врача», закатывали рукав на левой руке, а «врач» сначала протирал место «прививки» тряпочкой, а затем брал дощечку, служившую иглой для прививания, «делал разрез» и вносил в разрез «детрит», сопровождая все эти действия теми словами, которыми врач обычно сопровождает свои действия: «Не бойся, это совсем не больно» или «Рукав спусти, когда просохнет». По ходу эксперимента, когда ребенок, выполнявший роль доктора, готов был произвести все типичные манипуляции, экспериментатор говорил: «А знаете, ребята, у меня есть настоящий спирт! Я вам его дам, и вы будете с ним делать прививку. Ты сначала привей, а я пока принесу, и потом ты смажешь спиртом». Дети, как правило, бурно реагировали на эту попытку нарушения логики действий, производимых врачом. Приведем один из протоколов опыта.

Игра «в доктора» (шестилетки).

Вова: «Я буду доктор».

Гейша: «Нет, я!» Гейша надевает халатик.

Вова: «Ну, я больной буду».

Гейша: «Еще нужно сюда ребят позвать, а то кого я буду осматривать». Зовут Валу и Иду. Дети до начала игры «в доктора» играют за столиком в домино. Гейша раскладывает на столе кубики и приносит палочки. «Это мои инструменты». Разложив все на столе, садится и выжидающе смотрит на детей. Валя подходит к столу.

Гейша: «Тебе прививку делали?»

Валя: «Одну делали, уже вторую нужно».

Гейша обмакивает ватку в воду, натирает Вале руку, берет палочки и «прививает». Валя морщится.

Подходит **Ида.** «Теперь мне».

Гейша: «Вам оспу?»

Ида: «Да, мне еще не делали».

Гейша: «Тогда рукав повыше надо поднять».

Ида закатывает рукав. Гейша приготовила ватку, смоченную в воде.

Экспериментатор: «Я могу и бутылочку со спиртом вам дать. Ты начни прививать, а я пока принесу».

Гейша: «Что вы! Сперва привить, а потом вытереть. Так не бывает. Это все растереть. Нет — что вы! Я подожду».

Экспериментатор: «Ну, как хочешь». (Идет за спиртом.)

Гейша: «Ты пока смерть, сколько у тебя, жар есть или нет».

Ида измеряет температуру. Получив спирт, Гейша вытерла руку Иде и с улыбкой заметила: «Теперь можно прививать. Потом не вытирают. Когда из такого впускают (показывает на шприц), то потом тут вытирают, но не спиртом, а просто ваткой».

Не умножая примеров, которые в основном содержат то же отношение детей к нарушению порядка выполняемых действий, можно сказать, что последовательность действий в той роли, которую берет на себя ребенок, имеет для него как бы силу закона, которому он должен подчинить свои действия. Всякая попытка нарушить последовательность и внести элемент условности вызывает бурный протест со стороны детей, а иногда приводит к разрушению игры.

Наши экспериментальные попытки внести условность в выполнение роли, например, сделать так, чтобы не кошки ловили мышей, а мыши кошек или чтобы вожатый продавал билеты, а кондуктор вел трамвай, детьми не принимались, и они отказывались от таких игр. Лишь у самых старших дошкольников, стоящих уже на грани школьного возраста, мы

могли наблюдать принятие такой условности. У них становится возможной условность правила. Сама условность делается правилом игры.

Специальное экспериментальное исследование и наблюдения над процессом игры дошкольников заставляют нас прийти к выводу, что, взяв на себя ту или иную роль в игре, ребенок тем самым входит в известную систему жесткой необходимости, определяемой правилами выполнения этой деятельности взрослыми людьми. Таким образом, свобода ребенка в игре есть свобода лишь в пределах взятой на себя роли.

В связи с этим нам кажется неправильным представление об игре как о деятельности, не имеющей цели и не приводящей к результату. Многие исследователи считали игру свободной деятельностью именно на том основании, что в ней нет ясно выраженной цели и результата, что цель не определяет в ней способа и характера действий и никак не относится к получаемому результату. В свете наших экспериментальных данных и наблюдений над соотношением роли и правила в игре детей такое представление должно быть отвергнуто.

В творческой, ролевой игре ребенка-дошкольника есть и цель, и результат. Цель игровой деятельности заключается в осуществлении взятой на себя роли. Будучи по своему внутреннему содержанию насыщена общественными функциями и правилами поведения, роль определяет способы и характер действий ребенка в игре. Результатом игры является то, как осуществляется взятая ребенком на себя роль.

Анализ конфликтов, возникающих в ходе игры детей, показывает, что эти конфликты и само удовольствие, получаемое ребенком в игре, в значительной мере зависят от того, насколько результат соответствует цели. Если удастся осуществить роль по ее внутренним правилам, т. е. если результат будет соответствовать цели, то мы получим максимальное удовольствие, максимум эмоциональной насыщенности. Если же такого совпадения не будет, то вместо удовольствия возникает разочарование и снижение эмоциональности.

Мы не преувеличим действительного положения вещей, если будем утверждать, что соотношение между целью и результатом не только имеет место в ролевой игре, но что это соотношение может являться даже более жестким, чем в ряде других так называемых продуктивных деятельностей. С этой точки зрения противопоставление игры как свободной деятельности другим занятиям — рисованию, конструированию, лепке и т. п. является неправильным. В ряде случаев даже в работе по заданию мы имеем, по существу, деятельность психологически более свободную, чем в «свободной» игре.

В качестве примера управления собой в игре и необходимости подчинить свои действия определенному порядку, определенной логике поведения опишем игру, которую мы наблюдали в одном из детских садов.

Дети 5 лет в количестве 7 человек играют «в железную дорогу».

Боря — начальник станции. Он в красной фуражке. В руках на палке деревянный кружок. Он отгородил себе стульчиками небольшое пространство, поясняя: «Это станция, где начальник живет». Толя, Эдик, Люся, Леня — пассажиры. Они поставили стульчики один за другим и сели на них.

Леня: «Как же мы без машиниста поедem? Я буду машинистом». Пересел вперед и запыхтел, как паровоз.

Галя — буфетчица. Вокруг столика она отгородила стульчиками буфет. На столик поставила коробочку, в которую нарвала бумажки — «деньги». Рядом на белой бумаге разложила рядами наломанные кусочки печенья. «Вот у меня какой буфет богатый», — говорит она.

Варя: «Я буду билеты продавать. Ой, как это называется?»

Экспериментатор: «Кассир».

Боря: «Да, да, кассир. Мне дайте бумаги». Получив бумаги, рвет ее на кусочки. Более крупные кладет в сторону: «Это билеты, а это деньги, сдачу давать».

Боря подходит к Лене: «Когда я тебе этот круг передам, ты сразу езжай». Ленья пыхтит. Пассажиры сидят на местах. Вдруг Боря, смеясь, говорит: «Пассажиры без билетов сидят, а поезду уже ехать пора».

Пассажиры бегут в кассу, где, выжидая, сидит Варя. Они протягивают Варю бумажки, она дает в обмен билеты. Купив билеты, пассажиры бегут и занимают места. Боря подходит и передает Лене круг. Ленья пыхтит, и поезд едет.

Галя: «Когда же покупать придут?»

Боря: «Я уже могу идти. Поезд ушел, и я свободен». Идет в «буфет» и просит: «Одно печенье».

Галя дает ему один кусочек и требует: «А деньги?»

Боря бежит к наблюдателю и, получив кусочек бумаги, возвращается, покупает печенье. С довольным видом ест его.

Варя ерзает на стуле, посматривает на «буфет», но не уходит. Потом снова смотрит на «буфет» и на экспериментатора и спрашивает: «А мне когда за едой сходить? У меня сейчас нет никого», — как бы оправдывается она.

Ленья отзывается: «Ну, и чего тебе, иди и все».

Варя посматривает по сторонам и быстро бежит в «буфет». Торопливо «покупает» печенье и бежит обратно.

Галя перекладывает печенье, но себе не берет.

Ленья громко пыхтит и кричит: «Остановка». Он и пассажиры бегут в «буфет». Все «покупают» печенье и снова возвращаются.

Боря берет от Лени круг и затем снова подает ему.

Ленья пыхтит — поезд отправляется. Варя уходит в «буфет».

Экспериментатор в это время подходит к «кассе» и серьезно говорит: «Мне до Малаховки билет, а кассир ушел».

Варя бежит, не успев получить печенье: «Я тут, я тут, я на минуточку ушла». Дает экспериментатору билет.

Боря стоит у «буфета», «покупает» и ест печенье.

Галя: «И я хочу кушать, а мне как — покупать или чего мне?»

Боря со смехом: «Покупать у себя и платить себе».

Галя смеется, но берет сразу две «копейки» и «покупает» у себя два кусочка, объясняя экспериментатору, на которого все время смотрит: «Они уже раз купили».

Так игра продолжается еще некоторое время. Затем дети уходят на прогулку.

В этом примере естественно протекавшей игровой деятельности детей мы можем выделить два вида ограничений. Первое — это ограничение своих желаний. Какая роль из всех наиболее привлекательна? В данной игре такой центральной ролью являлась роль буфетчицы, которая выступала как хозяйка настоящего печенья. Действия всех остальных персонажей игры были как бы фоном, действия же, связанные с покупкой в буфете печенья, стояли в центре внимания всех детей.

Внутреннее состояние каждого ребенка метафорически можно было бы описать так: «Я хочу быть буфетчиком, но я кассир (или машинист) и я выполняю свои функции». Это ограничение своих непосредственных побуждений, подчинение их себе, умение заставить их молчать, пока действует ситуация игры, — первое ограничение, которое добровольно берет ребенок на себя и которому он подчиняется.

Второе — это подчинение правилам поведения той роли, которую взял на себя ребенок. Кассир не может покидать кассы и должен продавать билеты; буфетчик — продавать печенье и обслуживать покупателей, не имея права сам есть печенье и во всяком случае не имея права съесть больше, чем каждый из покупателей; машинист может покупать только во время стоянки поезда; пассажиры, если они даже не успели купить за время стоянки, должны по сигналу поезда занять свои места и ехать дальше.

Все эти правила поведения и система взаимоотношений между персонажами игры впервые уточняются только в игре, где именно вокруг них концентрируется все поведение детей.

Таким образом, игра является своеобразной школой ограничения своих непосредственных побуждений, школой постоянства, конечно, относительного, и школой подчинения взятым на себя обязанностям.

Мы указали выше, что типичной для игры является своеобразная ситуация, при которой перед ребенком встает задача выделить способы выполнения тех или иных действий. Особенности этой задачи можно легко обнаружить, если сравнить одно и то же действие в игре и в какой-либо другой деятельности. Возьмем для примера такое простое действие, как питье из чашки молока. В одном случае ребенок сам пьет молоко из чашки; в другом он изображает, как пьют молоко из чашки. Хотя по внешнему виду эти два действия очень сходны между собой, по существу мы имеем здесь дело с совершенно различными процессами.

В том случае, когда ребенок сам пьет молоко из чашки, целью его действия является молоко. Чашка — это лишь известное условие, которое необходимо для достижения цели и к которому ему приходится приспособить отдельные операции или способы — взять чашку, поднести ее осторожно ко рту, чтобы не пролить молоко, держать ее ровно и т. п. А когда он берет пустую чашку и должен показать, как пьют молоко, цель его действия — показать, как пьют молоко, но вовсе не пить его. Его сознание направлено на то, как он пьет молоко, т. е. на способ, которым он обращается с чашкой. В чашке нет молока, но ребенок осторожно подносит ее ко рту и осторожно ставит на место, хотя в этом и нет объективной необходимости. Отдельные операции или способы, которыми ребенок осуществляет питье, в этом случае лишь частично определяются объективными свойствами чашки, в большей же мере они зависят от того, как ребенок представляет себе процесс питья молока, какие характерные признаки им при этом выделены. Так же точно обстоит дело и с другими видами действий — с речью, мимикой и т. п.

Взятие ребенком на себя роли, вычленение действий, характерных для роли, способ их выполнения в игре приобретают такой характер, что эти действия становятся предметом сознания ребенка. Ребенок впервые видит свои действия. Почему это возможно только в игре? Может быть, и в другой деятельности мы можем встретиться с аналогичным процессом? В игре это происходит в силу того, что ребенок одновременно является и самим собой, и кем-то другим. Его действия — одновременно и его действия, и действия другого человека, роль которого он взял на себя. Таким образом, собственные действия ребенка объективируются в виде действий другого человека, и тем самым облегчается их сознание, их сознательный контроль. Ребенок с трудом контролирует свои собственные действия, но эти же действия, как бы вынесенные вовне и данные в форме действия другого человека, он контролирует относительно легче. Поэтому роль, выполняемая ребенком, имеет исключительное значение в осознании его действий, ставя их перед его умственным взором и помогая ему их осознать.

Этому способствует и то обстоятельство, что предметная ситуация в игре существенно отличается от предметной ситуации в любой другой деятельности прежде всего тем, что предметы, с которыми действует ребенок в игре, даны не такими, как они есть в действительности, а в виде заместителей: палочка — лошадь, кусочек бумажки — тарелка, стул — автомобиль и т. д.

Действие с палочкой как с лошастью, с кусочками бумаги как с тарелкой, со стулом как с автомобилем помогает отделению действия от предмета, с которым оно обычно связано в реальной жизни, и осознанию его как действия. Перенос значений с одного предмета на другой в игре — это момент вторичный, производный и чисто технический. Центральными же по значению являются роль и правила, в ней содержащиеся. Именно соотношение роли и правил в игре, своего собственного поведения и поведения другого является определяю-

щим. Только из психологического анализа этого соотношения можно понять, почему игра имеет такое большое значение для всех, почти без исключения, психологических процессов в дошкольном возрасте.

Не потому игра имеет большое значение для развития личности ребенка-дошкольника, что в ней упражняются отдельные психические процессы, а отдельные психические процессы поднимаются на более высокую ступень развития благодаря тому, что в игре развивается вся личность ребенка-дошкольника, его сознание. Ребенок в игре осознает себя, учится желать и подчинять желанию свои мимолетные аффективные стремления; учится действовать, подчиняя свои действия определенному образцу, правилу поведения.

Игра является школой такой деятельности, в которой подчинение необходимости выступает не как навязанное извне, а как отвечающее собственной инициативе ребенка, как желанное. Игра по своей психологической структуре становится прототипом будущей серьезной деятельности.

От необходимости, которую игра делает желанной, к необходимости, до конца осознанной, — таков путь от игры к высшим формам человеческой деятельности.

До сих пор мы не касались одного существенного вопроса. Это вопрос о природе детских желаний в игре. Вопрос этот еще достаточно не изучен, и дело дальнейших исследований — раскрыть процесс возникновения желаний, приводящих ребенка к взятию на себя определенной роли в игре.

Почему ребенок играет «в летчика», «в офицера», «в часового», «в доктора»? Обычно на этот вопрос мы отвечаем: у ребенка есть желание быть таким, как этот человек, его возможности ограничены, взрослая деятельность ему еще недоступна и он вынужден реализовать эти свои желания в игре. Таким образом, игра является как бы формой осуществления желаний ребенка, возникающих из столкновения с людьми, из реальной жизни его в кругу определенных общественных отношений.

Обычно любимыми ролями бывают роли тех людей, которые занимают особое место в обществе, на которых сконцентрировано общественное внимание, деятельность которых особенно общественно значима. Этим объясняется, что в различные общественные периоды различны и сюжеты детских игр, что в разных общественных условиях дети играют в разные по сюжету игры. Поэтому в практике организации и стимулирования детских игр большое место принадлежит ознакомлению детей с общественными условиями, с ролью различных профессий в жизни общества.

Но это только одна сторона дела. Другая, не менее важная, сторона заключается в том, что эти желания детей не остаются неизменными, а сами формируются в процессе игры. Та или иная роль становится любимой, если в процессе игры нам удалось насытить ее достаточно разнообразным и привлекательным содержанием, удалось придать ей смысл.

Практика организации игр и специальные экспериментальные исследования показывают, что мы можем сделать роли привлекательными и, наоборот, непривлекательными для детей. Роль делается непривлекательной, если в ней нет достаточно содержательных действий, если она не связана содержательными связями с другими ролями; наоборот, роль становится привлекательной для ребенка, если она насыщена действием и связана с ролями других участников игры. Таким образом, насыщая роль содержанием, мы делаем ее более привлекательной, мы формируем желание ребенка. Эта возможность формировать детские желания, управлять ими путем внесения в нее тех сюжетов, которые обладают наибольшим воспитательным значением, делает игру мощным средством воспитания.

Сюжет при этом должен пониматься не просто как название игры, например, игра «в войну», «в железную дорогу», «в самолет» и т. п. Важно, какое содержание вносят дети в сюжет. Можно играть в одну и ту же по сюжету игру, но это будут совершенно различные игры по своему внутреннему содержанию. В роли летчика могут быть на первый план выделены те моменты, которые характеризуют его отношения с механиком или штурманом как от-

ношения подчинения, но могут быть выделены и моменты, характеризующие его бережное отношение к материальной части, его заботу о пассажирах, его товарищеские отношения с другими членами экипажа. Можно играть «в маму», выделив в ее функциях моменты столкновений с детьми, а можно выделить ее заботу о детях; можно в роли конюха выделить только момент управления лошастью, но можно выделить и моменты бережного отношения к ней, заботы о ней. Внося в роль, разыгрываемую ребенком, те моменты деятельности, которые характеризуют отношение человека к человеку, к вещам, мы тем самым добавляем моменты, особенно важные для воспитания, обращаем внимание детей на те стороны деятельности, которые сами по себе недостаточно выделены.

Через насыщение роли способами действий мы можем сделать игру мощным фактором воспитания в дошкольном возрасте. Исходя из того, что роль и правило, в ней заключенное, являются центральными моментами игры, что через них происходит развитие в игре детской личности и ее сознания, можно наметить и некоторые отправные точки для педагогического руководства игрой. В руководстве игрой педагог должен стремиться насыщать роли действиями, характеризующими отношение человека к другим людям и вещам. Педагог должен помогать детям максимально насыщать содержанием роли, взятые ими в игре, стремясь к тому, чтобы правила поведения были, по возможности, содержательно связаны с ролью, а не являлись только условными.

В руководстве игрой педагог также должен обращать внимание на распределение ролей между детьми, стараясь, чтобы в этом не было однообразия. Необходимо продвигать менее активных детей с ролей второстепенных на основные и ведущие роли, а детей, привыкших играть главные роли, побуждать к выполнению и незначительных функций в игре. При подборе аксессуаров для игры не следует загромождать ее излишними деталями, ограничиваясь лишь теми предметами, которые необходимы и достаточны для выполнения вытекающих из данной роли действий.

Методика воспитания детской творческой игрой и руководства ею — дело очень сложное, требующее большого педагогического такта. Совершенствованию этой методики должно помочь ясное представление о значении игры в деле развития личности и сознания ребенка.